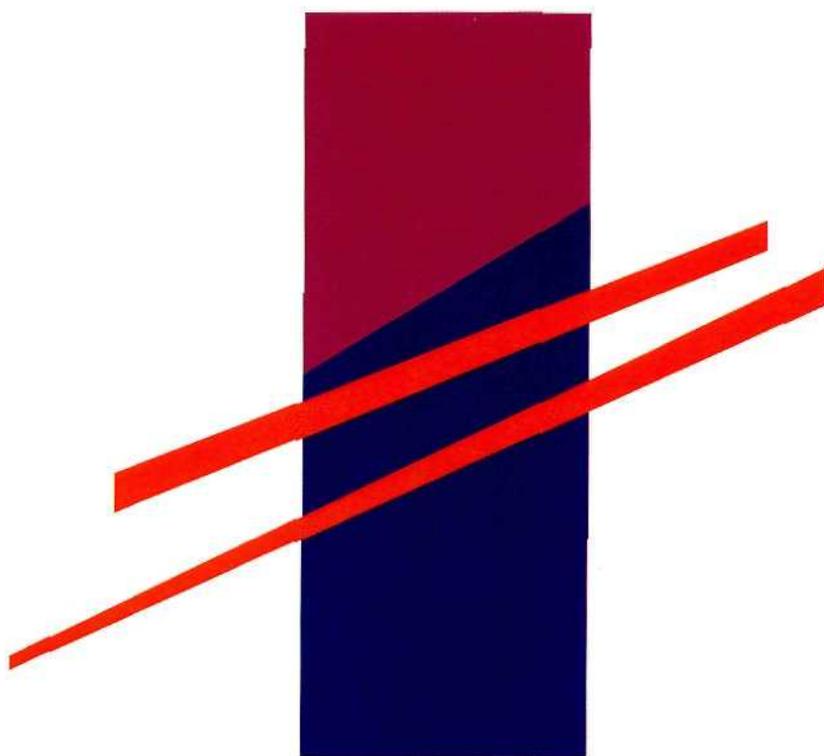


2

Materiales Didácticos

Historia



BACHILLERATO



Ministerio de Educación y Ciencia

Prólogo

La Dirección General de Renovación Pedagógica viene elaborando, desde el comienzo de la implantación anticipada de la Educación Secundaria, una serie de materiales didácticos que tienen como finalidad orientar al profesorado que imparte estas nuevas enseñanzas. Son materiales concebidos para facilitar la elaboración y el desarrollo de las programaciones correspondientes a las distintas áreas y materias. Con su publicación y distribución, el Ministerio de Educación y Ciencia pretende proporcionar a los profesores y profesoras que van a impartir, en este caso, el Bachillerato un instrumento que les ayude a desarrollar el nuevo currículo y a planificar su práctica docente. Para ello se ofrecen propuestas de programación y unidades didácticas con sugerencias, orientaciones y actividades que pueden ser aprovechadas de diversos modos por el profesorado, sea incorporándolas a sus propias programaciones, sea adaptándolas a las características de su alumnado o a su propio estilo de enseñanza.

El desafío que para los centros educativos, y en concreto para el profesorado, supone anticipar la implantación de las nuevas enseñanzas reguladas en la LOGSE merece no sólo un cumplido reconocimiento, sino también un apoyo decidido por parte del Ministerio que, a través de la publicación de materiales didácticos y de otras actuaciones paralelas, pretende ayudar al profesorado a desarrollar su trabajo en mejores condiciones.

El Ministerio valora muy positivamente el trabajo realizado por los autores de estos materiales, que han sido elaborados en estrecha colaboración con los asesores y asesoras del Servicio de Educación Secundaria del Centro de Desarrollo Curricular, siguiendo el esquema general propuesto por dicho Servicio. El Ministerio considera que estos documentos pueden servir de ejemplos válidos tanto de programación como de unidades didácticas para las diferentes áreas y materias. No obstante, deben ser los propios profesores y profesoras, a los que van dirigidos estos materiales, los que digan la última palabra acerca de su utilidad, en la medida en que constituyan una ayuda eficaz para desarrollar su trabajo.

En cualquier caso, conviene poner de manifiesto que se trata de materiales con un cierto carácter experimental, destinados a ser contrastados en la práctica, adaptados y completados.

Al término del presente volumen se incluye un anexo en el que se reproduce el currículo de la materia, establecido en el Real Decreto 1179/1992 de 2 de octubre (BOE del 21).

Índice

	<i>Páginas</i>
I. INTRODUCCIÓN	7
II. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS	9
Fundamentación del marco metodológico	9
La concepción del objeto de conocimiento	11
La concepción del aprendizaje histórico	13
Valor educativo y función social del conocimiento histórico	19
Conclusión	19
III. ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN	23
Evaluación del proceso de aprendizaje	23
Evaluación del proceso de enseñanza	27
IV. PROGRAMACIÓN DE LA MATERIA	29
Unidades didácticas	30
Unidad 1: <i>Las raíces históricas de la España contemporánea</i>	30
Unidad 2: <i>La construcción del Estado liberal: la revolución liberal y los intentos democratizadores</i>	31
Unidad 3: <i>La crisis del Estado liberal: la España de la Restauración</i>	32
Unidad 4: <i>Una solución autoritaria: la dictadura de Primo de Rivera</i>	34
Unidad 5: <i>Una solución democrática: la II República</i>	35
Unidad 6: <i>El régimen de Franco: España bajo la dictadura</i>	35
Unidad 7: <i>La transición: España hacia una sociedad democrática</i>	36
Temporalización	37
DESARROLLO DE LA UNIDAD 5: <i>UNA SOLUCIÓN DEMOCRÁTICA: LA SEGUNDA REPÚBLICA</i>	
V. GUÍA DEL PROFESOR	41
Introducción	41
Fundamentación del objeto de aprendizaje	41
La articulación de la Unidad didáctica	45

	<i>Páginas</i>
Objetivos didácticos	47
Orientaciones didácticas	48
Orientaciones para la evaluación	53
Los instrumentos de evaluación	53
Los criterios de evaluación	56
Desarrollo de las actividades	58
Bibliografía	74
Consideraciones bibliográficas	74
Bibliografía citada	76
 VI. MATERIALES PARA EL ALUMNADO. ACTIVIDADES	 79
 VII. APÉNDICES	 135
Cronología del período de la II República y la Guerra Civil	135
Notas biográficas	141
 ANEXO: CURRÍCULO OFICIAL	
CURRÍCULO OFICIAL	149

I. Introducción

La finalidad de esta materia de Historia es la de estudiar aquellos procesos históricos de la España contemporánea que han configurado nuestra sociedad actual y que permiten establecer una relación dialéctica entre el pasado y el presente. Por ello, la programación de la materia atenderá a aquellos procesos que se consideran relevantes desde esta perspectiva, tales como el desmantelamiento del Antiguo Régimen y la construcción del Estado liberal, la formación de la sociedad capitalista, la crisis del Estado liberal y las diferentes alternativas para afrontarla, así como los procesos más recientes de cambio social y democratización de la vida política española.

El análisis de dichos procesos debe contemplar la definición de los mismos y su «periodización», sus contradicciones y sus distintos ritmos, que dan lugar a diferencias regionales con un importante papel en el desarrollo histórico. La explicación de tales procesos y su interpretación requiere también la referencia a marcos históricos diversos. Por un lado, el estudio de la Historia de España debe estar abierto a las peculiaridades del desarrollo regional generadoras de profundos conflictos que deben ser explicados, pero que, a su vez, explican el devenir histórico de la sociedad española por las dificultades de vertebración social en el seno de un Estado. Por otro lado, es necesario hacer referencia a marcos históricos más amplios que permitan establecer las oportunas relaciones con procesos históricos similares en otras sociedades cercanas, de tal modo que puedan ser identificados aquellos rasgos comunes y aquellos otros que marcan peculiaridades en los procesos. Pero también será oportuno aludir al contexto internacional, a ciertos hechos significativos que tienen lugar en ámbitos más alejados y que han incidido en el desarrollo histórico español.

El estudio de estos procesos debe ser abordado desde la definición de aquellos problemas relevantes que han generado una dinámica social compleja e, incluso, nuevos problemas. Es en este devenir problemático donde se entienden los proyectos sociales que dan lugar a decisiones y acciones que introducen nuevos elementos en el desarrollo de los procesos históricos. La reflexión acerca de esta capacidad humana de intervenir en los acontecimientos posee una indudable componente educativa: la consideración de que, cualesquiera que sean nuestras acciones en el presente, hay que valorarlas a la luz del pasado y en función del futuro que queramos construir, lo que lleva a la sensibilización de los adolescentes hacia los problemas con los que se encontrarán en el ejercicio de su ciudadanía, además de contribuir a una sólida formación intelectual y humana.

Esta combinación de marcos históricos de referencia, de conflictos entre proyectos sociales que dan lugar a las acciones objeto de la reflexión histórica, pretende obtener explicaciones más profundas y rigurosas, que superen los análisis causales simples, tendiendo a una explicación multifactorial, dialéctica y, en definitiva, histórica. En este sentido, la Historia de España se caracteriza por ser un conjunto de procesos conflictivos y dialécticos, difícilmente reductibles a una mera sucesión mecánica de acontecimientos. En efecto, un estudio globalizador de la Historia de España

debe dar cuenta de los cambios y permanencias, diferenciando los elementos más dinámicos de aquellos que presentan una mayor resistencia a ser modificados.

Por todo ello, conviene, pues, elegir y ordenar los contenidos que conforman el objeto de aprendizaje de acuerdo a una secuencia que permita entender cómo los factores históricos interactúan entre sí con diferente intensidad, modificándose y creando una nueva situación, en la que los elementos nuevos y viejos constituyen nuevas combinaciones portadoras de cambios significativos. Es decir, desde nuestra óptica, los hechos históricos adquieren sentido cuando son estudiados como parte de procesos históricos. Son éstos los que otorgan un significado y hacen comprensibles los hechos y los acontecimientos. Este planteamiento de la historia puede potenciar el conocimiento de los mecanismos de la explicación histórica y la creación y aplicación de un importante bagaje conceptual.

A su vez, debemos tener en cuenta que el conocimiento histórico se construye planteando preguntas a las fuentes desde el interés y los problemas del presente. Por lo tanto, el objeto de aprendizaje también debe incluir la forma en que se construye el conocimiento histórico, o sea, el definir y analizar problemas, plantear hipótesis y realizar planes de trabajo para contrastarlas, elaborar síntesis coherentes de los estudios trazados, argumentar en concordancia con los hechos y confrontar las conclusiones provisionales.

De esta concepción de la historia se deriva una serie de valores educativos que permiten el desarrollo de ciertas capacidades en el alumnado referidas a la posibilidad de abordar una reflexión rigurosa sobre la realidad en que vivimos en relación con sus raíces más próximas. Así, el conocimiento histórico supone un diálogo constante entre el presente y el pasado, siempre en las dos direcciones, que puede favorecer dicha reflexión, siendo la Historia de España un ámbito particular del mismo. La historia, como forma de conocimiento, se presenta de un modo abierto, en constante construcción, atendiendo a las inquietudes propias de los seres humanos en un momento histórico dado.

Además, la historia, al tener como objeto a los propios seres humanos entendidos como seres eminentemente sociales y temporales, facilita el desarrollo de las capacidades de análisis y reflexión sobre la complejidad de lo social. El análisis histórico de la sociedad rehúye interpretaciones deterministas y presenta la realidad histórica como un conjunto limitado de posibilidades que se abren a la actuación humana. Ser consciente de todo ello es condición necesaria para que el alumnado pueda desarrollar una actitud abierta, pero también crítica, hacia el conocimiento histórico y la propia realidad que vive y construye. Un conocimiento que permite a los alumnos y alumnas adoptar criterios que fundamenten sus actuaciones en la vida social y que les confiere un papel activo en la construcción del futuro.

La historia como objeto de aprendizaje posee unas dificultades específicas derivadas de aquellas peculiaridades señaladas, tales como la elaboración de explicaciones de los procesos históricos, constituidos por los cambios y permanencias de diferentes elementos que marcan los diversos ritmos del devenir histórico, mediante la interrelación dialéctica de diversos factores en el tiempo. A ello se añade el hecho de ser un conocimiento abierto y en construcción, susceptible de admitir diversas, aunque limitadas, interpretaciones de un proceso histórico.

En definitiva, la propuesta de programación que presentamos responde a la concepción de la historia que hemos apuntado, a los fines educativos señalados y a los supuestos metodológicos que a continuación expondremos. De este modo, la alternativa que planteamos supone una concreción del marco legal que establece el Decreto de Currículo de Bachillerato. Los elementos que la componen también intentan ser coherentes entre sí: las orientaciones didácticas y para la evaluación perfilan, a su vez, los contenidos y los objetivos en unas unidades didácticas que configuran la propuesta de la materia.

II. Orientaciones didácticas

Existe una gran confusión acerca del papel que la metodología juega en el conjunto del currículo y, por tanto, esa confusión se proyecta o aparece también en la forma misma de concebir este término.

Para algunos, la metodología es un apéndice final, un conjunto de técnicas y estrategias de trabajo que constituyen la parte «práctica» del mismo. Se confunde, pues, metodología con ciertas actividades puntuales como el análisis de los mapas, la realización de ejes cronológicos, la preparación de una salida del aula, etc.

Naturalmente, ésta sería a su vez una concepción reduccionista de la práctica, en la que el término no se identifica con cuestiones o debates teóricos complejos, sino simplemente con una mecánica, de realización concreta, que el profesorado puede aplicar rápidamente.

Esta concepción encierra dentro una confusión de más alcance que ve teoría y práctica como elementos separados y que da un valor menor a esta última. Así entendida, la metodología aparece como un elemento independiente, o al menos bastante desvinculado del resto de los fundamentos teóricos que dan sentido a una forma de proyectar la enseñanza de una materia.

Por ejemplo, en la enseñanza de la historia no parecería necesario relacionar la forma de concebir el conocimiento histórico o el modo de entender ciertos contenidos de la historia con las prácticas concretas del aula.

Esto lleva naturalmente a una desestructuración de la propuesta de enseñanza, cuando no a una gran incoherencia entre sus diferentes elementos.

De esta postura se deriva, a su vez, una confusión importante que consiste en pensar que las «metodologías», como elementos prácticos válidos en sí mismos, lo son en cualquier caso y que, por tanto, son utilizables en situaciones muy diferentes. Es decir, que son intercambiables en cualquier situación de enseñanza.

Naturalmente esta «validez» no es sino el resultado de conferirle a cualquier técnica o actividad la categoría de método. Evidentemente, construir un eje cronológico o un mapa con una escala adecuada es una técnica intercambiable en cualquier situación o proyecto de enseñanza.

Sin embargo, la metodología no es una simple técnica independiente, objetiva e intercambiable, sino que es el fruto de la forma de entender la educación, la ciencia objeto de conocimiento, los contenidos escolares, o la concepción del aprendizaje o de la evaluación. Adquiere, por tanto, formas distintas según como se entiendan todos estos otros elementos del currículo.

Fundamentación del marco metodológico

Así pues, todo lo que el profesorado, y también el alumnado, realiza en un aula depende de muchos factores y, en su conjunto, puede no parecerse en nada a otra forma de hacer, a otra metodología que, no obstante, realice los ejes o los mapas de la misma manera. Incluso, la mayoría de actividades o estrategias adquieren un cariz y una utilización completamente distinta dependiendo del método general en el que estén insertos.

La metodología didáctica hay que entenderla pues, en principio, como una forma general de operar en el aula, coherente en su conjunto y coherente también con el resto de los fundamentos de la enseñanza de una materia, con independencia de la variedad de recursos y estrategias puntuales escogidas por el profesor.

Las diferentes tareas y actividades deben cohesionarse desde esa fundamentación. Las técnicas de trabajo deben estar a su servicio y, por tanto, ser utilizadas de la forma en que mejor enriquezcan las propuestas generales desde las que se proyecte la enseñanza en cada caso.

Así, por ejemplo, si se concibe la educación como un acopio de conocimientos por parte del alumno, es obvio que el método utilizado, las formas de trabajo del profesorado y del alumnado en el aula deben servir a ese fin. Pero, seguramente, no se parecerán mucho a los métodos empleados por quienes piensen que la educación debe ayudar a los alumnos a comprender lo que estudian y además a dominar cada vez más los recursos que les permitan aprender por sí mismos. La metodología será diferente, aunque en algún momento usen recursos parecidos en cuestiones puntuales.

Asimismo, no se actuará de igual forma en el aula si se piensa que los alumnos y alumnas aprenden por recepción de conocimientos desde el exterior o, por el contrario, construyendo significados desde dentro y estableciendo relaciones con lo que llega de fuera.

En el primer caso la emisión de conocimientos por parte del profesorado o de los libros y materiales en que se apoye será decisivo, mientras que en el segundo caso se tenderá más bien a organizar actividades que faciliten al alumnado involucrarse en el conocimiento, planteando problemas y utilizando los materiales para resolverlos. Naturalmente la actividad del profesor o profesora es vital en ambos casos, pero se enfoca desde otras perspectivas y desde otras tareas. De la misma forma que son diferentes las tareas que en uno y otro caso se proponen al alumno.

La metodología guarda relación incluso con la misma concepción de la materia que se enseña. La Historia, concebida como una sucesión de hechos extraordinarios dignos de ser recordados, no exige el mismo tratamiento en el aula que una Historia entendida como una construcción hecha por el historiador a partir de hipótesis sobre problemas históricos que son comprendidos mediante una razonada interpretación de los acontecimientos.

No entramos aún a valorar unas u otras formas de actuar. Simplemente queremos señalar que la metodología no es una acción puntual, sino todo lo que se hace desde el grupo profesor-alumnos, y que ello debe guardar coherencia con el resto de la propuesta.

Por tanto, las orientaciones metodológicas de esta materia no se pueden entender como un conjunto de recetas prácticas, ni tampoco aisladas, fuera del contexto más amplio de una forma de entender la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

Desde esta perspectiva, el sentido de estas orientaciones no sería otro que componer una línea de trabajo que confiera unidad al conjunto de acciones y materiales que proponemos, dentro de concepciones teóricas amplias y desde la ordenación de un trabajo prolongado, comenzado en años anteriores.

Las propuestas metodológicas de esta materia han de ser desarrolladas desde tres aspectos fundamentales:

1. La concepción de la materia —la Historia— como objeto de conocimiento.
2. La concepción del aprendizaje escolar de la Historia y de las dificultades que representa para el adolescente.
3. La función educativa del conocimiento histórico.

La concepción de la Historia de España apuntada en la «Introducción» (página 7) supone una serie de exigencias a la hora de concretar la forma en que se diseña su enseñanza. Así, hemos de recordar que esta Historia se concibe no como una ojeada rápida y superficial sino como un aprendizaje donde se produzca el encuentro permanente de nuestro pasado y nuestro presente, siempre en dos direcciones, de forma dialéctica. En ese sentido, la Historia de España adquiere un papel fundamental no sólo en la consecución de una sólida formación intelectual y humana, sino también en la sensibilización de los adolescentes hacia los problemas con los que se encontrarán en el ejercicio de su ciudadanía. Para ello es preciso enfocar el estudio desde tres aspectos básicos:

- La comprensión de los procesos históricos que en ella se desarrollan, de sus cambios más significativos en los diferentes ámbitos económicos, sociales, políticos y culturales, así como de los elementos más resistentes que permanecen más o menos inalterados a través de dichos procesos.
- La construcción de los conceptos básicos de esos procesos.
- El establecimiento de relaciones con un presente al que se considera como una parte de esos procesos que siguen abiertos, en desarrollo, y no simplemente como el punto final de aquéllos.

Los procesos históricos

Los contenidos y las actividades se agrupan de forma que la comprensión del proceso sea el hilo conductor.

Así, no se pretende conocer la Segunda República o la Guerra Civil como un hecho aislado, por muy relevante que sea, sino formando parte de un proceso más amplio en el que los problemas, antiguos, provocan actuaciones nuevas y cobran nuevas dimensiones.

Los temas no se ordenan, por tanto, de forma lineal, en relación con su antecedente y su consecuente inmediato en el tiempo, sino en función de la explicación de estos procesos que, naturalmente, debe recurrir a un análisis de las relaciones entre los diferentes factores que confluyen en ellos. Por eso, en las actividades de cada Unidad se explicita claramente el tipo de proceso que se va a analizar y su propia «periodización».

La construcción de conceptos

Comprender esos procesos específicos necesita de la construcción de una serie de conceptos históricos. En la etapa 12-16 se han creado las bases de la comprensión de conceptos clave de la comprensión histórica como son los distintos conceptos de la temporalidad histórica o de las específicas características de este tipo de análisis en sus diferentes facetas. Esto debe continuarse y profundizarse.

La concepción del objeto de conocimiento

El esfuerzo básico consistirá ahora en conseguir una explicación compleja en la que se ensambren los diferentes factores que intervienen en un proceso y, de forma especial, sus relaciones dialécticas, incorporando de manera adecuada la explicación intencional de los individuos o los grupos y su incidencia en el conjunto.

A su vez, para que el alumnado se haga una idea clara de cuál es una posible interpretación de los hechos y del mismo proceso, hay que dominar una serie de conceptos sustantivos de la historia, que tal vez hayan sido abordados ya en lecciones anteriores de la etapa 12-16. Así, el concepto de democracia seguramente habrá sido tratado ya, o el de burguesía, monarquía, etc. Sin embargo, la tarea consistirá ahora en recodificar estos conceptos desde los nuevos hechos, las nuevas situaciones que la Historia de España nos propone, lo cual significará a su vez ahondar en la forma específica en que se construyen y se comprenden los conceptos históricos en general.

Hemos de tener en cuenta que hechos y conceptos no pueden dissociarse, que sería vana la información histórica si no se nucleara alrededor de la conceptualización. Como diría Collingwood, y tantos otros, ni el concepto ni el hecho se «poseen», excepto en presencia uno del otro. Ni que decir tiene que la información ofrecida en los materiales y actividades debe estar supeditada a estas operaciones básicas de construcción de conceptos y comprensión de procesos. Pero, a su vez, estas construcciones sólo son posibles desde una información suficientemente rica.

La construcción cada vez más compleja de estos conceptos es una parte básica de la metodología. En esta tarea el alumnado debe comprender la naturaleza propia de los conceptos históricos que se mueven y cambian, por ejemplo la noción de burguesía en el siglo XIV o en el siglo XIX, pero que encierran por eso mismo un potencial intelectual y formativo importante.

La conceptualización en historia es problemática y compleja, pero a la vez es una fuente inagotable de ejercicio intelectual de acomodación y reestructuración, de enriquecimiento y matización constante. Y así debe ser visto por alumnos y alumnas, más que como una debilidad por su aparente «inexactitud». Igualmente, es un conocimiento indispensable para la comprensión de las acciones de los seres humanos, ya que la conceptualización permite pasar del conocimiento de la historia al de la propia naturaleza humana y constituye, por tanto, el interés esencial de su estudio.

Naturalmente, la forma de construir estos conceptos está íntimamente unida a la comprensión de los procesos. Por tanto, su aprendizaje no debe concebirse como el listado de un vocabulario específico de la historia, ya establecido, y que el alumno aprende. Sólo podrá entenderlos cabalmente si participa en su construcción. Y de ello se derivará seguramente que acabe teniendo un vocabulario histórico abundante y preciso y que lo utilice de forma adecuada en el futuro.

Para conseguir esto, las diferentes actividades y propuestas de trabajo deben tener en cuenta que los conceptos históricos utilizados en el estudio de la Historia de España deben apoyarse en el aprendizaje realizado en la etapa 12-16 y contrastar lo que se haya aprendido allí con la nueva situación que los procesos de este tramo de la historia le propone.

Las situaciones y los procesos históricos no pueden clasificarse inequívocamente desde los conceptos, pero éstos son necesarios para acercarse a entender una realidad concreta. Los conceptos históricos no tienen sentido al margen de los procesos concretos, pero éstos difícilmente podrían ser entendidos sin aquéllos.

La correcta relación entre generalización y elasticidad es lo que debe perseguirse en el aprendizaje de conceptos históricos, sobre todo ya en este tramo final de la Educación Secundaria.

Las relaciones con el presente

La actividad del aula irá dirigida de forma esencial, como hemos visto, a la construcción y comprensión de los conceptos y procesos históricos. Pero partimos de la consideración del presente no sólo como un punto final de llegada de dichos procesos, sino como un punto de su desarrollo todavía en construcción. Ello significa que tanto valor tiene el pasado para comprender el presente como este mismo presente para arrojar luz sobre el enfoque y la interpretación del pasado.

Así pues, la concepción de la historia como un conocimiento en construcción permanente y como una comprensión del pasado desde los datos e informaciones que el historiador puede manejar, desde sus propias opciones y formas de ver los problemas, se relaciona claramente con una metodología de construcción de conceptos y procesos, que ayude al alumno a entender los hechos de la historia tanto desde sus propias concepciones como desde una comprensión meditada de los procesos históricos, y no como un saber estático y fijado de antemano de forma inequívoca.

Esto es lo que confiere al conocimiento histórico, y de forma especial al conocimiento de la propia historia, un valor formativo inestimable para el adolescente.

A lo largo de los diferentes desarrollos de las teorías sobre el aprendizaje escolar, las metodologías propuestas han sido, por supuesto, diferentes.

En la actualidad, lo que se viene denominando como perspectiva constructivista del aprendizaje, en la que se fundamentan estas orientaciones, tiene la virtud de poner en relación no sólo la teoría del aprendizaje con la metodología, sino ambas con la concepción de la materia específica objeto de enseñanza y aprendizaje.

Esta teoría del aprendizaje ha hecho un hincapié especial en la importancia de considerar en los procesos de conocimiento del adolescente el tipo de contenidos específicos a los que se enfrenta y las especiales dificultades que le plantean. Y, por tanto, el tipo de tareas que son necesarias en cada caso. Esta posición vendría a mejorar mucho otras anteriores en las que se ponía el acento de la dificultad básicamente en una supuesta madurez general que va asociada a la edad del alumno. Sin ser despreciable el factor edad de una forma general, indicativa, hoy está claro que la clave del progreso en el aprendizaje consiste en considerar la metodología a la luz de su relación con la especificidad de la materia y de los problemas que plantea al adolescente. Bien enfocada ésta, dificultades que parecían insalvables a ciertas edades prefijadas se pueden resolver.

Se establece así una relación a tres bandas que nos parece especialmente adecuada ya que no conecta en solitario la metodología con el alumno, su edad y sus capacidades, consideradas de una forma general, en abstracto, sino desde la perspectiva de la especificidad del objeto de conocimiento, en este caso la Historia.

Eso significa tener en cuenta la concepción de la historia, que debe ser explicitada, como ya hemos indicado. La concepción que preside esta materia considera la historia como un conocimiento en construcción, desde conceptos que se elaboran y se matizan constantemente, produciendo un conocimiento en progresión; un conocimiento que ayuda a plantear y resolver problemas sobre las acciones de los seres humanos a través de la información de las fuentes y de la interpretación de procesos complejos, cuya explicación obliga a poner en contraste versiones y enfoques diferentes, estableciendo una relación entre pasado y presente siempre en dos direcciones.

La concepción del aprendizaje histórico

Esta concepción de la historia establece una relación coherente con la forma en que se entiende el aprendizaje desde el constructivismo; es decir, con la necesidad de que el alumno construya conocimientos significativos.

A lo largo de las diferentes teorías del aprendizaje se han propuesto métodos diferentes para el aula, cada vez más ricos. En las más primitivas, estos métodos han estado ligados básicamente al concepto de instrucción; es decir, a la acción del profesor como dispensador directo de conocimientos.

Otras han intentado involucrar al alumnado a través de una actividad propia, convencidas de que esa acción era indispensable para la producción del aprendizaje, de forma que el concepto de aprendizaje ha ido ocupando un lugar preferente, junto a la instrucción.

Las tentativas han sido diversas, pero desde ellas ha ido emergiendo una variada y amplia investigación didáctica, hecha desde cada materia, que constituye lo que hoy viene conociéndose como perspectiva constructivista.

En esta tendencia, los métodos de instrucción y aprendizaje cobran sentido en una estrecha relación, asignando a la acción del alumnado y del profesorado papeles diferentes, pero complementarios e importantes en ambos casos.

Sigue viéndose al alumno como el constructor de significados, cuya actuación por tanto es absolutamente necesaria. El profesor tiene la compleja misión de organizar materiales y actividades de forma que favorezcan la acción del alumno y alumna y el aprendizaje, por tanto. Su misión se amplía mucho en los tramos anteriores al trabajo puntual del aula y también en los procesos posteriores de evaluación y rectificación del proceso. Durante el trabajo del aula, no obstante, su función como poseedor privilegiado de conocimientos se mantiene, pero a través de las diferentes estrategias con las que debe conseguir que el alumnado se involucre lo más posible en el proceso que le dará acceso al conocimiento.

Esta presencia constante del trabajo interactivo entre el profesor o profesora y el grupo de alumnos y alumnas permite que la metodología no se confunda con un recetario ni con una ortodoxia inamovible, ya que las necesidades del aula y su diversidad pasan a través de la creatividad constante del profesorado.

Esta mayor complejidad en la forma de concebir el aprendizaje escolar y la multitud de tareas que conlleva, aconseja que el profesorado disponga de materiales adecuados y orientaciones puntuales que faciliten su trabajo. Esto se concreta en la existencia de una «Guía del profesor» donde se explicita el tipo de actividades y la relación que mantienen con la fundamentación teórica que veremos más adelante en el apartado titulado «Orientaciones para el desarrollo de las actividades».

Desde esta concepción del aprendizaje que proponemos hay una serie de exigencias o implicaciones metodológicas generales:

- Partir de las ideas o conocimientos de los alumnos.
- Abordar el conocimiento desde el planteamiento y resolución de problemas.
- Constatar el aprendizaje realizado y la forma en que se ha accedido a él.
- Rectificar, cuando sea necesario, esquemas conceptuales de partida o prejuicios.

Partir de las ideas de los alumnos

Esta actividad se considera necesaria porque se parte de la concepción del conocimiento significativo como uno de los más potentes que puede construir un adolescente. Hay otras formas de acceder a conocimientos: de forma repetitiva o «memorística» o descubriendo espontáneamente las cosas; en ambos casos los conocimientos que pueden adquirirse, aunque útiles, no se ajustan a las necesidades de comprensión que exige el conocimiento histórico. Aunque aceptemos la necesidad y la utilidad de adquirir ciertos conocimientos a través de la memoria, entendida ésta como depósito estático de la información, es evidente que los mecanismos de reconocimiento no son suficientes para alcanzar la comprensión de los procesos históricos. Del mismo modo, lo que un alumno puede descubrir por sí mismo está lejos de las complejidades que el conocimiento científico le propone. Sin embargo, la ausencia de relación entre el conocimiento científico escolar, la Historia en este caso, y la estructura conceptual con la que el alumno o alumna comprende habitualmente puede hacer fracasar la tentativa de ofrecer a su comprensión explicaciones prolijas y bien fundamentadas.

Es preciso, pues, encontrar la forma de establecer contacto entre los propios esquemas de los alumnos y alumnas y el nuevo aprendizaje. Esas relaciones son las que tenderán puentes entre el alumnado y los conocimientos exteriores facilitando la creación de conceptos y explicaciones que tengan sentido para ellos, apoyando la creación de aprendizajes significativos, como decíamos.

Por ello, una de las actividades iniciales básicas consiste en averiguar lo que ya saben al respecto, cómo lo saben y qué esquemas conceptuales pueden apoyar o estorbar el nuevo aprendizaje.

Hay que tener en cuenta que las ideas de los alumnos y alumnas no proceden sólo del aprendizaje escolar hecho en etapas anteriores, sino de ideas, nociones y también prejuicios y estereotipos adquiridos socialmente en su vida diaria.

Esta relación con las propias ideas y conocimientos debe suponer, en principio, una motivación del alumnado hacia el conocimiento de algo que ya no tiene un aspecto tan ajeno, sino que, de algún modo, enlaza con vivencias o conocimientos propios.

En este sentido, no sólo es necesario conocer esas ideas de partida, sino que es útil también que el alumno las acepte como propias, que las conozca de forma explícita, que las considere y las compare con las del resto del grupo de alumnos y alumnas. Del mismo modo, los recursos o las técnicas para conseguir esto son variadas y dependen del profesorado.

Así, nuestra propuesta alcanza a la diferenciación entre esquemas sobre conceptos básicos de la Historia, de su estructura epistemológica, y conocimientos y prejuicios sobre hechos puntuales o conceptos específicos de los procesos estudiados.

La Historia de la España contemporánea y de sus raíces, nos enfrenta a este reto metodológico de forma especial. Es una historia viva y, por tanto, llena de significados, de ideas y de valores, extendidos a lo largo de una riqueza extraordinaria y cercana de las fuentes de información. En esa historia se manifiesta de forma especialmente intensa la relación del narrador con lo narrado, la identificación emocional con la interpretación. Esto ocurre no sólo respecto de las ideas del alumno, sino también y de forma especial respecto de las fuentes analizadas, e incluso de las interpretaciones historiográficas. La misma riqueza de las fuentes hará que el alumnado se encuentre —debe encontrarse— con la dificultad de rastrear opiniones interesadas, interpretaciones tendenciosas, incompletas o falsas. En todas ellas hay una gran carga de opinión, de mistificación y estereotipos.

De ahí que necesite desarrollar al máximo tanto la destreza en ordenar un problema complejo y buscar soluciones como la capacidad crítica ante los documentos que posee, rastreando a la vez los esquemas interpretativos de quien escribe y los estereotipos propios.

Las publicaciones sobre la historia contemporánea presentan casi siempre un capítulo o un apartado donde se describen las «otras interpretaciones» y se intentan desvelar las ideas preconcebidas que pueden explicar una incorrecta interpretación histórica. Sirvan de ejemplo los análisis elaborados por Santos Juliá sobre la figura de Azaña. A una primera presentación de los estereotipos que han estado presentes en los estudios sobre este político republicano, teniendo como telón de fondo el intento de explicar el fracaso de la Segunda República española, se sucede una reinterpretación de este problema desde una complejidad mayor y una riqueza de matices que contrastan con la simplicidad de los análisis más personalistas.

Es evidente que examinar los estereotipos de los demás supone ya de salida cuestionar los propios. Tratándose de una época cercana éste será un trabajo constante y al que habrá que prestar suma atención. Los mensajes sociales que se reciben diariamente son positivos en cuanto a la abundancia de informaciones, pero están siempre extraordinariamente teñidos de valores y emociones personales, a veces de gran fuerza precisamente porque no son explícitos. Hay que aprovechar el caudal motivador que supone esta circunstancia y organizar sobre ella el aprendizaje.

De la misma forma, los análisis a que someta sus propias posiciones permitirán al alumnado construir, matizar, corregir o consolidar sus propios sistemas de valores, con referencias suficientes, y sobreponerse a la tentación de las opiniones superficiales. De la misma forma, permitirán crear las condiciones necesarias para hacer más fructíferos estudios posteriores.

Los esquemas que el alumnado posee, procedentes de fuentes diversas, pueden reducirse a conocimientos erróneos o incompletos que está dispuesto a corregir con facilidad ante una presentación más coherente. Pero también pueden aparecer resistencias en la mente del alumno, con lo que al valor intelectual de la actividad se une el valor formativo, al poner en tela de juicio sus ideas preestablecidas. Ante este tipo de situaciones conviene tener el tacto y el dominio de la dinámica de clase necesarios para que pueda establecerse el tiempo suficiente de reflexión.

Planteamiento y resolución de problemas

Desde la perspectiva constructivista del aprendizaje, es necesaria la participación activa del que aprende. Para ello hemos comenzado ya por partir de sus propios conocimientos. Pero esto no es suficiente, aunque en sí ya fuera un comienzo motivador en cualquier caso.

Para que el alumnado pueda colaborar con el profesor o profesora en esa construcción es preciso que el conocimiento histórico se le ofrezca no como algo ya acabado en lo que él no puede intervenir, «porque aún no sabe», sino como un problema por resolver, para lo que se pide su actuación. Sin duda, a ello le ayudará la organización de actividades y materiales por parte del profesorado y, en algunos momentos, la acción directa del mismo a través de la instrucción. Pero lo que se persigue es que, aunque conozca desde el principio el carácter y el tipo de problema histórico con el que se enfrenta, utilice mejor y de forma significativa las informaciones y los documentos que se le ofrecen; que intervenga y realice las tareas necesarias en orden a construir explicaciones. Fruto de esta colaboración entre el trabajo del profesorado y el del alumnado cabe esperar una mejor comprensión de los procesos históricos.

Esto requiere una serie de acciones metodológicas que ayuden a plantear y a resolver los diferentes problemas. Así, hay que partir de lo conocido y provocar cuestiones y preguntas de una forma ordenada y coherente, de tal forma que el conjunto de interrogantes acaben dibujando el problema fundamental. Insistimos en que las estrategias puntuales dependen de las actividades que el profesorado diseñe o de las que obtenga de proyectos de enseñanza de la historia que puedan adaptarse a estos planteamientos.

La forma de concebir la historia no como un conocimiento dado ya, objetivo y exterior, sino como una construcción del historiador en relación con la información que facilitan fuentes diversas, es perfectamente adecuada a esta forma de introducir al alumno en su conocimiento.

Ante un problema planteado de forma amplia, con diversos interrogantes ordenados, el alumno o alumna puede aventurar alguna hipótesis sobre el esclarecimiento del mismo. Aunque no sea extraordinariamente rica o compleja, aunque se trate de simples conjeturas, esta actividad sigue involucrándolo más y más en el aprendizaje y da sentido a la búsqueda de información.

Como ya se ha apuntado, esta búsqueda se realizará, naturalmente, a través de fuentes de información diversas. Pero para que tenga un orden es preciso organizar el trabajo a través de un diseño, de un guión que le permita saber en cada momento qué está buscando, para qué interroga a esos documentos o qué espera encontrar en tal o cual información.

Ordenar y tratar el material exige tener claro el momento en que se está y lo que se busca. Pero también necesita una serie de técnicas concretas a fin de que la búsqueda no sea infructuosa. Así, el trabajo con fuentes escritas o gráficas, audiovisuales, estadísticas, explicaciones, lecturas de textos, visitas, etc. es diferente en cada caso y exige conocer la forma de realizarlo. Este tipo de trabajo con fuentes y la difusión de la llamada *clase activa* se han popularizado en las aulas de historia en los últimos años y los profesores y profesoras suelen realizarlo cada vez con más dominio.

Sin embargo, hay que advertir de nuevo que estas técnicas deben estar al servicio del desarrollo metodológico general. Entendidas así, constituyen un capítulo importante del aprendizaje, que ayudará sin duda a la comprensión de la Historia. Si se constituyen en técnicas descontextualizadas del trabajo histórico pueden incluso convertirse en un impedimento más.

La existencia cada vez más abundante de recursos técnicos para el aula como ordenadores, vídeos, etc. exige un cuidado atento del uso que se hace de ellos. La metodología es lo importante y no el recurso. Aquella es la que le da sentido a éste. Ha de evitarse el peligro de que el aula de Historia pierda su personalidad para convertirse en una sesión de vídeo familiar en la escuela.

Así, toda la información, examinada desde los interrogantes propuestos, debe contribuir a ofrecer explicaciones complejas de los problemas planteados. Éstas deben recogerse y ordenarse a través de puestas en común, síntesis o informes que den cuenta de las explicaciones obtenidas y de las informaciones utilizadas.

Los problemas resueltos de esta forma constituirán sin duda un conocimiento más interiorizado, más coherente y con más sentido. Los procesos históricos, los conceptos y los acontecimientos se entenderán mejor y podrán servir de puntos de partida útiles para futuras indagaciones.

El alumno estará más preparado para analizar las informaciones que recibe en su vida diaria.

La Historia de España, entendida desde la didáctica de resolución de problemas, tiene una estructuración específica. Así, por ejemplo, estudiar el Antiguo Régimen desde esta perspectiva significa no recurrir a la estructura tradicional: «Guerra de la Independencia», «Reinado de Fernando VII», «Crisis monárquica», «Guerras carlistas», «Isabel II», etc., sino enfocar los hechos nucleándolos alrededor de los problemas que comporta la estructura de poder en el Antiguo Régimen. Sobre ese problema general se planteará la necesidad de entender las soluciones que se intentan dar desde las posiciones liberales. Ante la descentralización administrativa (problema de poder), se impone el centralismo (solución liberal). Pero, al no tener en cuenta las realidades regionales, afloran otros pro-

blemas que será necesario analizar de nuevo, como la aparición de diferentes conciencias nacionales que, aunque no constituyen aún una posición política, forman sin duda una realidad que crea dificultades al poder establecido y plantea el problema inicial en otros términos. Encadenar estos problemas (acudiendo a toda la información necesaria en el campo social, económico, institucional, etc.) es la traducción de este supuesto metodológico que veremos más puntualmente en las «Orientaciones didácticas» específicas aplicadas a la Unidad didáctica sobre la Segunda República Española (pág. 48).

Comprobación de lo aprendido y reflexión al respecto

Después de llevar a cabo las diferentes acciones metodológicas que suponen enfrentar el análisis de los procesos históricos, básicamente desde la resolución de problemas, se espera que el alumno habrá construido un conocimiento significativo y coherente.

Sin embargo, para que sea duradero, es necesario que el alumnado constataste con toda claridad la realidad de su aprendizaje. Para lograrlo es importante la reflexión constante sobre el trabajo que se hace y también las síntesis parciales o totales y los informes y puestas en común, que ayudan a fijar y a concretar lo aprendido.

Pero es conveniente realizar también unas últimas acciones metodológicas consistentes en reflexionar sobre lo que se ha aprendido, comparándolo con el punto de partida. Para ello, es útil acudir a las primeras actividades en las que se sondeaba el pensamiento del alumno o alumna y comparar lo escrito y dicho entonces con lo que ahora es capaz de decir y escribir en las diferentes síntesis, informes o debates finales.

También hay que recapacitar sobre la forma en que se ha aprendido, haciendo un recorrido sobre los diferentes pasos realizados en el aula, desde el primer análisis de las ideas de los alumnos y alumnas, pasando por el planteamiento del problema, la emisión de hipótesis, el trabajo con las fuentes de información, las síntesis, etc.

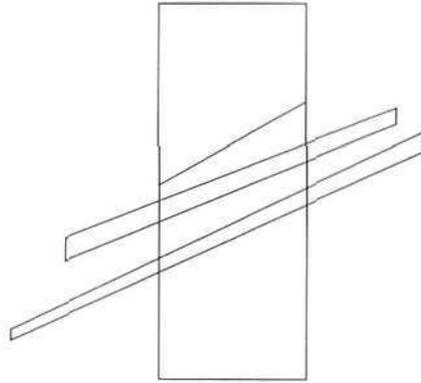
En esta consideración final el alumno o alumna debe comprobar cuál ha sido su participación en la tarea y valorar la función catalizadora del profesor, así como las aportaciones que han sido posibles desde el trabajo en grupo con sus condiscípulos.

Rectificación de las ideas de partida

Lo dicho hasta aquí indica claramente a qué se refiere este apartado, ya que no constituye en sí una acción metodológica al final de todo el proceso, sino que es una acción que debe producirse constantemente, a medida que el análisis y la reflexión progresen. En cualquier caso, al final de cada núcleo, o de cada proceso, o cuando la actividad del aula lo demande, es necesario constatar si las ideas erróneas o los prejuicios y estereotipos, cuando los haya, van cambiando y si los alumnos se hacen cargo de ello, de forma que ese cambio no sea simplemente la aceptación de la autoridad académica del profesor o profesora, sino el resultado de un proceso de construcción de conocimientos con sentido, tendente a capacitarles para sustituir por sí mismos ideas poco firmes o concepciones equivocadas.

Esta actividad, no obstante, debe ser enfocada como un progreso del alumno o alumna y no como una derrota ante otras ideas superiores a las suyas. Desde la perspectiva constructivista del aprendizaje y desde cualquier punto de vista con sentido común, tener ideas sobre las cosas es de por sí positivo para el conocimiento, aunque siempre se debe estar abierto a la confrontación rigurosa y a la rectificación, si es necesario. Del mismo modo, el hallazgo de información que apoye las ideas propias debe significar su defensa decidida, aunque siempre abierta.

Materiales Didácticos



Materias Comunes

Historia

Autores:

Enric Pedro Llopis
Pilar Maestro González
José Ignacio Madalena Calvo

Coordinación:

Centro de Desarrollo Curricular



Ministerio de Educación y Ciencia

Coordinación de la edición:
CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR
DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Renovación Pedagógica

Centro de Desarrollo Curricular

Edita: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica

N. I. P. C.: 176-96-093-8

I. S. B. N.: 84-369-2828-8

Depósito legal: M. 10.612-1996

Imprime: Imprenta Fareso, S. A.

La forma de concebir la Historia y su aprendizaje y las implicaciones que esto tiene en la metodología didáctica que hemos expuesto explican ya de por sí la función educativa y el valor social que le asignamos en concreto a esta Historia de España en la medida que significa la comprensión de los procesos históricos propios, aquellos de los que se forma parte, en relación con otros más alejados en el tiempo o en el espacio y, a veces, extraños para nuestros adolescentes.

Unir ambas consideraciones, sobre lo propio y sus raíces, aunque en estas últimas jueguen un papel personajes y situaciones que parecen ajenos, es un ejercicio de reflexión importante para entender la propia contemporaneidad.

El uso de materiales diferentes y la forma de utilizarlos resolviendo interrogantes debe conducir a una actitud reflexiva sobre la interpretación de hechos y personajes, lejos de la opinión banal y precipitada y del uso simplista de estereotipos y análisis descontextualizados.

Todo ello debe conducir, a través del trabajo individual y colectivo, a actitudes abiertas hacia otras opiniones e informaciones, dispuestas a la rectificación; pero también a defender aquello para lo que se dispone de argumentos y evidencias razonables.

El ejercicio de la ciudadanía colocará a nuestros alumnos y alumnas en la obligación de adquirir compromisos de todo tipo, lo que convierte a la reflexión histórica y humana en una actividad educativa e intelectual ineludible.

La insistencia en las actividades que proponemos y especialmente el trabajo en equipo deben favorecer actitudes positivas ante el aprendizaje histórico y ante la necesidad de involucrarse en los procesos históricos propios.

Como resumen de todo lo expuesto podemos concretar una serie de implicaciones en la didáctica de la Historia de España y de esta Unidad en particular, una serie de actuaciones clave que deben inspirar y dar coherencia a todo el conjunto de actividades, ejercicios, recursos y técnicas de la interacción de profesorado y alumnado; es decir, a la totalidad de la praxis del aula.

Conclusión

Estas implicaciones metodológicas son las que deben guiar el conjunto. Vamos a enunciarlas como un resumen de lo dicho. Pero este esquema final no es sino eso, un esquema orientativo que ha de ser interpretado a la luz de las explicaciones anteriores. De otro modo, entendido como un listado autónomo, como una receta que se aplica sin meditar, puede llegar a ser contraproducente. Llamamos la atención sobre el posible peligro de optar por esta forma estereotipada de entender las orientaciones metodológicas: que se suponga que el orden en que están enunciadas es el único posible y que hay que aplicarlo a rajatabla y exhaustivamente en cada Unidad o apartado. Es cierto que el orden en que se dan es coherente, no es un listado sin sentido, ordenado al azar. Es un orden bastante efectivo en la investigación, aunque también los investigadores lo trastocan con frecuencia. En algunos casos puede ser también un orden efectivo en la enseñanza, pero no siempre, porque la enseñanza y el aprendizaje de la historia no es, no puede ser, una copia reducida de la investigación histórica. Por tanto, es preciso adecuarse al desarrollo de la comprensión del alumnado, a sus propias dificultades, además de tener en cuenta la naturaleza de la propia materia de estudio.

Así, por ejemplo, en muchas ocasiones, el planteamiento de conjeturas o hipótesis, según los casos, no aparecerá al principio del trabajo del aula, como sería preceptivo en una investigación,

sino ya con el estudio del tema muy avanzado. Y ello porque esta forma de expresión intelectual es compleja y se puede realizar cuando existe un conocimiento suficiente de la materia que se trata. En el caso de los alumnos y alumnas tal vez las mejores hipótesis, o simplemente las primeras, aparezcan a medida que el tema avanza. No obstante, es una actividad que es necesario realizar porque ayuda enormemente a producir relaciones entre lo que el alumno o alumna ya sabe y los nuevos conocimientos; es decir, a realizar aprendizajes con sentido, significativos.

De la misma forma, el análisis de las ideas previas o los esquemas conceptuales de los alumnos y alumnas, no es absolutamente necesario que se produzca al principio, antes de comenzar a estudiar el tema. Estas ideas, por su complejidad y características en el caso de la Historia, pueden aparecer o incluso concretarse y matizarse en actividades posteriores. De ahí que el profesorado deba distinguir entre las que se realizan al principio del tema, donde sin duda surgirán las primeras expresiones, más o menos confusas, de las ideas de los alumnos al respecto, y las que se van realizando más adelante, en las que ciertos conceptos o asunciones de alumnos y alumnas aparecen de repente, o al menos se materializan con más nitidez.

El profesorado es siempre fundamental en la forma de concretar la metodología. Así, se puede dar el caso de que ésta se convierta en una receta dogmática que malogre su efectividad, o bien que sea enriquecida con la mirada atenta sobre cada situación específica del aula, transformándose en un instrumento poderoso. Por ejemplo, las síntesis deben realizarse obviamente después de un estudio minucioso, pero para el alumnado ésta es una actividad compleja, aunque de gran poder de aprendizaje. Será pues necesario dosificar su uso, realizando pequeños resúmenes primero y síntesis parciales de apartados cortos de la Unidad, de forma que sea capaz de realizar una síntesis final para entenderla globalmente. El profesorado debe analizar su aula y ver de qué forma hay que dosificar y poner en práctica esta acción en relación con las dificultades que observe, aunque en la Unidad se le ofrezca un esquema posible. Lo que es imprescindible, al menos desde las orientaciones que proponemos, es que el alumnado realice resúmenes y sobre todo síntesis de sus aprendizajes. Y lo mismo con respecto al resto de las implicaciones metodológicas.

En cualquier caso, las indicaciones específicas con que se acompaña cada actividad propuesta en el tema son orientaciones que deben ser leídas atentamente ya que pueden ayudar a concretar las acciones en el aula y a variarlas sin traicionar la coherencia del conjunto.

Resumiendo, pues, y antes de entrar en las orientaciones específicas de la Unidad ejemplificadora, creemos que las **actuaciones básicas**, las implicaciones metodológicas que ayudan a ordenar la praxis del aula desde esta opción podrían enunciarse así:

1. Aflorar y explicitar ideas y conocimientos del alumno, con especial atención a esquemas conceptuales o estereotipos resistentes.
2. Establecer conflictos positivos entre estas ideas y las nuevas informaciones.
3. Plantear preguntas y problemas.
4. Definir los rasgos del problema lo más ampliamente posible.
5. Formular hipótesis y/o conjeturas.
6. Establecer un posible diseño de trabajo.
7. Analizar fuentes de información en relación con el problema planteado y el diseño de trabajo previsto.
8. Replantear el guión de trabajo atendiendo a las informaciones consultadas y los debates y análisis sobre las mismas.
9. Hacer informes o síntesis organizadas de los nuevos conocimientos; es decir, de los aprendizajes realizados.

10. Comprobar:
 - Si responden a las cuestiones y problemas planteados.
 - Si abren nuevos interrogantes positivos.
 - Si ofrecen explicaciones más completas y coherentes en relación con el conocimiento inicial y el desarrollo del diseño.
11. Reflexionar sobre el método de trabajo que se ha seguido para aprender.
12. Rectificar conceptos erróneos o estereotipos apuntados desde los esquemas conceptuales de alumnos y alumnas.
13. Sugerir nuevas actuaciones.

Una versión más amplia de estos supuestos generales, con la correspondiente bibliografía, puede consultarse en:

- MAESTRO, P. (1991). «Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas». En *Studia Pedagógica*, n.º 23, pp. 55-81. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- MAESTRO, P. (1993). «Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado». En *Actas del Congreso «Las Didácticas específicas en la formación del profesorado»*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

III. Orientaciones para la evaluación

La evaluación educativa debe entenderse como una actividad metodológica que se realiza a lo largo de todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Toda evaluación supone la emisión de juicios de valor. En el caso que desarrollaremos en este apartado se referirá principalmente al aprendizaje del alumno, tanto al proceso como a los resultados. Esto conlleva una serie de acciones como son: la recogida de información, su análisis, su valoración y la toma de decisiones que permitan orientar mejor dicho aprendizaje y revisar nuestros planteamientos didácticos.

Otro supuesto del que partimos es la consideración de que todo aprendizaje es un proceso continuo en el que el alumno o alumna va construyendo su conocimiento a través de unas actividades o experiencias educativas secuenciadas, siguiendo los planteamientos metodológicos expuestos arriba. En este sentido, la evaluación, formal o informal, impregna todas las actividades de las diversas unidades.

Finalmente, la evaluación es considerada aquí como una acción metodológica fundamental que supone la revisión del proceso de enseñanza, de tal modo que fundamente la toma de decisiones de los sujetos implicados; es decir, del profesorado y del propio alumno o alumna.

Unas sugerencias más amplias pueden encontrarse en:

- MADALENA, J.I. (1993). «La evaluación en Historia». En *Orientaciones para el profesorado de Historia del mundo contemporáneo*. Valencia: Generalitat Valenciana.

Los instrumentos de evaluación

Para llevar a cabo la evaluación necesitamos unos instrumentos que nos permitan recabar la información necesaria para poder valorar el aprendizaje. Entre estos instrumentos destacamos los siguientes: el cuaderno del alumno; las intervenciones en clase, en puestas en común y discusiones; las disertaciones individuales; la síntesis; las pruebas orales o escritas; la utilización de las grabaciones con cámara de vídeo o magnetófono para la autoevaluación del alumnado; el trabajo en equipos; los juegos de simulación; las actividades de coevaluación, etc. Tales instrumentos podrán ser utilizados en distintos momentos del desarrollo de la programación del curso, en función de los objetivos y contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) de cada Unidad. Nos vamos a centrar en tres de ellos que se caracterizan por la utilización del lenguaje verbal y escrito para comunicar, y también construir, el aprendizaje.

Evaluación
del proceso
de aprendizaje

El cuaderno del alumno

Su importancia como instrumento de evaluación se comprende desde los planteamientos didácticos basados en una concepción constructivista del aprendizaje. Como se ha señalado arriba, partimos de que el alumnado construye de modo activo y significativo su aprendizaje. Para ello lleva a cabo una serie de actividades cuya articulación revela una metodología didáctica y que se plasman en su cuaderno, de tal modo que éste recogería en una medida aceptable el proceso de aprendizaje del alumno o alumna. Además, y esto es muy importante por cuanto justifica su utilización, la elaboración del cuaderno es una estrategia de aprendizaje ya que el alumno, al escribir, debe pensar, reflexionar sobre qué va a decir y cómo, lo que implica una transformación de su propio conocimiento.

Puesto que todas las actividades deben conducir a unas reflexiones que deben ser recogidas, aun parcialmente, por escrito en el cuaderno, éste constituye el mejor instrumento para valorar en líneas generales el proceso de aprendizaje del alumnado. Así, en el cuaderno quedará el testimonio de los primeros interrogantes que formuló el alumno o alumna en la actividad inicial, la definición del problema y el diseño del trabajo con el que comenzó a abordar la solución a dicho problema. También aparecerán las reflexiones diarias sobre qué es lo que están haciendo, las conclusiones individuales o grupales de las actividades, de las puestas en común o de las discusiones. Las síntesis parciales o la final son también parte del cuaderno, aunque por sus peculiaridades las trataremos aparte.

La elaboración del cuaderno requiere unas pautas previas que el profesorado deberá indicar a los alumnos y alumnas. Éstas se refieren, sobre todo al principio, a aspectos formales: formato del cuaderno, distribución del espacio de la página, títulos, numeración, utilización de colores, etc. El profesorado puede y debe mostrar ejemplos para orientar mejor la elaboración del cuaderno.

La evaluación del cuaderno debe centrarse en unas páginas más que en otras, pues el volumen del mismo y su análisis exhaustivo producirían una sobrecarga de trabajo cuyos resultados no compensarían el esfuerzo realizado. Por tanto, se impone una selección de algunos fragmentos que recojan algunas actividades o ciertos aspectos generales. Así, la atención a las cuestiones formales, la organización interna del cuaderno (márgenes, utilización de colores, correcciones) y la constancia en la realización de actividades pueden ser prioritarias en los primeros momentos, cuando se hace necesario establecer unas pautas de trabajo y unas actitudes acordes con nuestros objetivos didácticos.

En un segundo momento se puede analizar cómo el alumno o alumna se va formulando preguntas, cómo va elaborando explicaciones cada vez más complejas, la utilización de conceptos o la inclusión de reflexiones acerca del proceso de aprendizaje que está siguiendo. Asimismo, la exploración y análisis del cuaderno puede centrarse en aspectos diferentes según los alumnos y alumnas. De este modo, puede llevar a cabo una evaluación más individualizada y atenta a la diversidad de los aprendizajes de los alumnos para que éstos puedan ser orientados de forma más precisa sobre algunos aspectos concretos de su aprendizaje. Por ejemplo, en un grupo el profesor puede estar interesado en cómo incorporan las reflexiones que se llevan a cabo en un debate en la clase, modificando sus planteamientos iniciales. O cómo otros alumnos y alumnas van enriqueciendo gradualmente sus concepciones sobre la conflictividad social en la II República; o cómo van haciendo cada vez más compleja su explicación de por qué tuvo lugar la Guerra Civil.

Por tanto, el análisis del cuaderno no tiene que ser exhaustivo, sino selectivo, de acuerdo con los intereses didácticos del profesorado, que debe racionalizar su utilización. En cualquier caso, no debe olvidarse la finalidad de la evaluación y deben tenerse en cuenta los criterios de evaluación previamente establecidos y que luego comentaremos con más detalle.

La síntesis

Constituye una acción metodológica en la que el alumnado reconstruye el proceso de resolución de un problema escolar o parte del problema durante el cual ha analizado sus diversos elementos y que ahora reintegra en una explicación más compleja. La articulación de los contenidos y la secuencia metodológica de esta Unidad nos permiten indicar dos tipos de síntesis:

a) *Las síntesis parciales*

Se realizarían al final del estudio de cada problema que se aborda en cada Unidad. Así, en la Unidad que ejemplifica esta programación se tratarán parcialmente los problemas social, regional, político, religioso y militar. Tienen un carácter temático de acuerdo con la estructuración de los contenidos de cada Unidad. En ellas el alumno, a partir de las actividades realizadas, reconstruye la complejidad del problema en sus diversos aspectos, sin olvidar la dinámica diacrónica que hace comprensibles y explicables los cambios que configuran el proceso histórico que es el objeto de esta Unidad. A medida que se va avanzando en estas síntesis parciales debe considerarse si el alumnado va estableciendo relaciones con los otros problemas ya estudiados e incluso si es capaz de anticipar claves explicativas de los problemas que quedan por analizar. Otra función importante que cumple la síntesis parcial es la revisión tanto del trabajo realizado como de las conclusiones obtenidas con anterioridad. Esto puede llevar a completar o modificar el diseño inicial de trabajo para que siga cumpliendo su función orientadora del proceso investigativo. En este sentido, el diseño se muestra como algo dinámico, flexible y abierto.

Conviene limitar la extensión de estas síntesis parciales entre dos y cuatro folios. No hay que perder de vista que se trata de breves momentos de reflexión cuya finalidad es ordenar lo analizado hasta entonces en función del problema y el diseño del trabajo para poder seguir avanzando. Tampoco hay que olvidar la finalidad de concienciar al alumno o alumna sobre lo que está aprendiendo y cómo lo está haciendo, lo que, además de ser un aprendizaje, puede ser un estímulo motivador muy importante por cuanto incide en su actitud, en su predisposición por aprender.

Las síntesis también permiten un seguimiento más individualizado que puede ser contrastado con el resto del cuaderno para interpretar mejor el resultado de la misma.

Igualmente, estas síntesis parciales pueden adoptar formas más creativas como, por ejemplo, cuando se analice la lucha política que transcurre durante el reinado de Fernando VII. Se puede plantear una actividad en la que los representantes de diversos grupos políticos tratan de informar e influir en el monarca para que tome decisiones favorables a sus aspiraciones. De este modo, el alumno tendrá oportunidad de seleccionar e interpretar una serie de hechos desde diversas perspectivas, tratando de comprender las intenciones y las acciones de los individuos mediante un ejercicio de empatía histórica.

b) *La síntesis final*

Se trata ahora tanto de la reconstrucción del proceso de aprendizaje como de la exposición de la resolución del problema didáctico planteado inicialmente; es decir, de la explicación del proceso histórico estudiado. El diseño de trabajo, ya revisado, puede seguir siendo el armazón sobre el que el alumno o alumna elabore la síntesis final. A diferencia de las síntesis parciales que tienen un carácter más temático, ésta debería reintegrar los elementos analizados en una diacronía que permitiera construir nuevas explicaciones más complejas mediante la relación de los diversos hechos.

En relación con esto último es necesario evitar caer en la elaboración de resúmenes en lugar de la síntesis. Éstos consisten en una descripción más o menos ordenada de los contenidos de carácter conceptual y factual estudiados. La narración de los hechos en orden cronológico sustituye a la explicación del proceso histórico. El resumen tiende a reproducir el conocimiento académico, mientras que la síntesis implica una transformación de ese conocimiento, puesto al servicio de la resolución de un problema y siguiendo una metodología.

La prueba escrita

Es sin duda el instrumento de evaluación más utilizado. Sin embargo, existe una gran variedad de modelos de pruebas que van desde aquellas conocidas como *tests*, con posibilidad de elección entre dos o más respuestas, a aquellas que demandan respuestas breves y concisas, pasando por las de tipo ensayo, en las que se desarrolla un tema, o los que se apoyan en un documento que ha de ser comentado.

De acuerdo a los planteamientos de la materia, las pruebas escritas más apropiadas consistirían en el análisis de uno o más documentos, que pueden ser de diversa naturaleza, acompañados de una serie de cuestiones, cuya dificultad estaría graduada de acuerdo a criterios previamente establecidos. De este modo, sería más fácil realizar la evaluación y concretarla en una calificación, por cuanto las primeras preguntas serían las que se ocuparían de evaluar los objetivos mínimos, mientras que las últimas reflejarían aprendizajes más valiosos, siempre, claro está, desde los criterios que establezcamos.

Otra modalidad de prueba escrita es aquella que consiste en el desarrollo de un tema, que no tiene que coincidir con el enunciado de un apartado concreto, pues pretende que el alumnado ordene los hechos históricos de modo diferente a como los ha aprendido. Esto entraña una cierta dificultad, pero plantea un reto intelectual diferente que trata de superar la mera repetición de lo aprendido según un orden determinado. Dada la amplitud que suponen las preguntas de este tipo habrá que tener muy en cuenta los criterios de evaluación para delimitar qué es lo que se está exigiendo al alumno o alumna que demuestre saber. Uno de estos criterios debe atender a cómo el alumno organiza la exposición: si hace un guión de lo que va a decir y si plantea cuestiones adicionales. Otra cuestión que debe especificarse es discriminar si el alumno describe un proceso histórico o trata de explicarlo. También debe tenerse en cuenta que esta modalidad de examen tiene bastantes puntos de semejanza con las síntesis parciales, por lo que no deben repetirse simultáneamente en la misma Unidad. Es más conveniente diversificar los instrumentos de evaluación a lo largo del curso.

Para conseguir una evaluación lo más objetiva posible, en el sentido de acercarnos más al conocimiento de lo que ha aprendido el alumnado, estos instrumentos deben complementarse entre sí. Deben tenerse en cuenta las características propias de cada instrumento que permiten valorar mejor unos contenidos u otros. Por ejemplo, la prueba escrita es más útil para evaluar el grado de elaboración de los conceptos o la complejidad de las explicaciones de hechos o procesos históricos, el cuaderno nos permite analizar mejor ciertos hábitos y estrategias de aprendizaje y los debates en clase nos ayudan a perfilar sus actitudes. Asimismo, no es necesario utilizarlos todos a la vez con todos los alumnos y alumnas, sino que se puede planificar el seguimiento y resultados del aprendizaje atendiendo a la diversidad del alumnado. Para ello, son necesarios unos criterios de evaluación que orienten sobre ello al profesorado y a los propios alumnos y alumnas para que puedan participar también en su propia evaluación.

Los criterios de evaluación

En la descripción de los diferentes instrumentos de evaluación que se pueden utilizar en esta materia se ha ido aludiendo a los criterios de evaluación; es decir, a unas referencias desde las que se hacen los juicios de valor, en este caso acerca del aprendizaje del alumno o alumna.

Tales criterios deben aludir tanto a los objetivos como a los contenidos. Los que aparecen en el *Real Decreto 1179/1992 (BOE de 21-X-92) por el que se establece el currículo de Bachillerato*, poseen un componente prescriptivo que es necesario adecuar al desarrollo de cada Unidad. Además debe contemplarse la necesidad de graduar estos criterios con objeto de poder adecuarlos a la diversidad de los aprendizajes. Ésta es una tarea del profesorado en contacto directo con la realidad del aula. Dicha graduación debe planificarse en función del curso y está en consonancia con la concepción del aprendizaje como un proceso.

Esto puede ejemplificarse en la conceptualización. Así, «Estado liberal» es un concepto que va enriqueciendo su contenido a medida que el alumno va relacionándolo con otros conceptos elaborados a partir del tratamiento de la información, de datos y hechos históricos. También, «constitución», «derechos individuales», «soberanía nacional» y «división de poderes», entre otros, son conceptos que contribuyen a dar mayor sentido a la noción de «Estado liberal», al igual que el proceso de desamortización o el de centralización administrativa. La diferenciación con otras formas estatales puede ayudar a definir mejor el concepto. De esta manera, el nivel de conceptualización, graduada y desarrollada a lo largo del curso, y enriquecida con nuevas relaciones que se aplican a la explicación histórica, ha de considerarse una escala primordial en la evaluación del trabajo de los alumnos y alumnas.

La evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas en su conjunto puede y debe también conducirnos a la reflexión sobre el valor educativo de la Unidad; es decir, a la evaluación de la enseñanza o, lo que es lo mismo, a saber en qué grado la selección de los objetivos, los contenidos, la programación de las actividades y los mismos criterios de evaluación han servido para orientar los aprendizajes del alumnado.

Estas observaciones permiten fundamentar posibles cambios que pueden afectar a la selección de objetivos y contenidos y a su articulación; pero también al propio diseño de las actividades y la selección de documentos apropiados. Aquí la aportación de los mismos alumnos, así como el contrastar las valoraciones propias con las de otros colegas, debe ser importante por el propio componente formativo. Todo ello debe conducir a intentar mejorar cualquier Unidad en sus aspectos didácticos y educativos, una tarea que tiene un carácter colectivo fundamental.

Evaluación del proceso de enseñanza

IV. Programación de la materia

La programación de la materia es una tarea fundamental del profesorado. El ejemplo de programación que se expondrá a continuación se refiere a las unidades didácticas mediante las cuales se va a desarrollar el diseño curricular de esta materia. Por ello, en primer lugar, trataremos de explicar lo que entendemos por Unidad didáctica para hacer inteligible la programación que se propone.

La **Unidad didáctica** es una forma de entender y relacionar los diversos elementos curriculares: los objetivos didácticos, la metodología, los contenidos y los criterios y propuestas de evaluación. Las unidades se componen de actividades, siendo éstas acciones diversas que facilitan el proceso de aprendizaje y que buscan la coherencia entre los elementos que fundamentan el objeto de aprendizaje, el qué aprender. El proceso de enseñanza y aprendizaje se organiza en secuencias, de tal modo que las actividades deben seguir un orden y tener una articulación basada tanto en los contenidos que se abordan como en la metodología elegida. Las actividades corresponden a diversas acciones metodológicas, que han sido apuntadas en el apartado «Orientaciones didácticas» (página 9). No deben ser confundidas con ejercicios concretos como un comentario de un documento cualquiera, sino más bien como una acción dentro de una secuencia cuya finalidad es aprender algo, conocer la respuesta a un problema planteado.

Cada Unidad tiene una autonomía relativa, pues su sentido último se obtiene en la secuencia de las mismas. Esto se debe a que hay ciertos elementos que corren transversales a todas las unidades. Uno de ellos se recoge explícitamente en el primero de los núcleos de contenidos del decreto «Fuentes y procedimientos para el conocimiento histórico» y que, tal como se dice en la «Introducción», queda implícito en los demás apartados. Lo que significa que la manera de proceder para construir el conocimiento histórico ha de considerarse también un contenido que constituye y configura las unidades, siendo un elemento articulador de las mismas. Así, cuando se expongan los contenidos en la programación que sigue se incluirá también el cómo han de enseñarse. Al mismo tiempo se irán sugiriendo actividades para ejemplificar mejor la propuesta.

Además, el conocimiento histórico posee ciertas singularidades epistemológicas frente a otras disciplinas, como son: la forma de explicar e interpretar los procesos históricos, la concepción del tiempo histórico o la forma de entender la relación entre el historiador y las fuentes. Todas ellas aparecen en el primero de los núcleos de contenidos y tienen, por tanto, un carácter transversal. También quedarán implícitas en las orientaciones sobre la programación de los contenidos de las unidades y de las actividades.

Unidades didácticas

Hemos organizado el currículo oficial en **siete unidades didácticas** ordenadas temporalmente, que a continuación pasamos a exponer. En cada una de ellas haremos explícitos los objetivos didácticos, los contenidos y las sugerencias de actividades.

Debe tenerse en cuenta que, por la propia concepción de la materia, aquellas unidades que se refieren a procesos que consideramos fundamentales para entender nuestro presente tienen un mayor peso en la programación y, consecuentemente, en la temporalización. Además las unidades se relacionan entre sí, de tal modo que las conclusiones de una Unidad pueden ser el punto de arranque de la siguiente. Asimismo, en ocasiones será necesario volver a revisar unidades ya estudiadas para entender hechos históricos que se estudian después.

U.D. 1

Las raíces históricas de la España contemporánea

En esta primera Unidad, tal como se expresa en el título, se trata de abordar aquellos procesos históricos que subyacen en las transformaciones de la Historia contemporánea. La relación entre el presente y el pasado es el criterio que rige la selección de los contenidos y el modo de abordarlos. Dicha selección estará en función de lograr una explicación de los conflictos que delimitan la crisis del Antiguo Régimen. Por tanto, las primeras actividades deben centrarse en la delimitación de los conflictos. El análisis de documentos procedentes de memorias de protagonistas de las Cortes de Cádiz como Quintana o Toreno, entre otros, pueden servir para que el alumno o alumna elabore un guión con los problemas que afectaban a la sociedad de principios del XIX.

Ello será útil para abordar los diferentes conflictos de carácter político, social y económico que constituyen la crisis del Antiguo Régimen. Para que el alumno pueda encontrar una explicación sobre por qué se producen tales problemas será necesario remontarse a otros periodos históricos para buscar las claves que hagan comprensible las dificultades del absolutismo. Aquí será necesario incidir en la duración de ciertos elementos esenciales como el régimen señorial o la fragmentación del poder político. Así pues, se trata de remarcar aquellos agentes de continuidad histórica que resultan conflictivos ante los cambios que se han producido en el siglo XVIII, algunos de ellos propiciados por el propio reformismo ilustrado. Tales conflictos poseen un ritmo propio, pero en determinados momentos su simultaneidad genera coyunturas de crisis, que no son sino la manifestación de otra más profunda.

Ante esta situación caracterizada por el conflicto entre elementos continuistas y elementos nuevos surgen proyectos y propuestas de soluciones; unas procederán de los propios ilustrados, otras de los liberales y otras de los reaccionarios. El impacto de la Revolución Francesa impregnó las diversas propuestas de estos grupos. El análisis de los proyectos de los diferentes grupos puede dar lugar a varias actividades en las que se conjugue cuáles son los problemas, cómo son planteados diversos proyectos y cómo éstos van configurando las estrategias y acciones de los grupos e individuos originando un proceso histórico caracterizado por los conflictos y por situaciones alternativas en las que pugnan, sobre todo, absolutistas y liberales durante el reinado de Fernando VII.

En este proceso de crisis y conflictos inciden fenómenos coyunturales como la ya mencionada Revolución Francesa, la Guerra de Independencia o el proceso de independencia de las colonias americanas. Su influencia es múltiple y va desde la propagación de las ideas liberales (y el temor a las reformas) al agravamiento de la crisis fiscal de Hacienda.

En consecuencia, los criterios de evaluación que tendremos como referencia serán los siguientes:

- Si el alumno sabe distinguir los elementos de continuidad y de cambio en el proceso histórico, los diferentes ritmos de tales elementos, su duración y su cronología.
- Si en la explicación del proceso considera que inciden diversos factores que se relacionan entre sí, superando la explicación monocausal.
- Si consigue calibrar la importancia de las intenciones y acciones humanas en el desarrollo de tales procesos

U.D. 2

La construcción del Estado liberal: la revolución liberal y los intentos democratizadores

La Unidad anterior debe haber servido para plantear ésta. Si en aquella se hacía mayor hincapié en la continuidad, en ésta se van a destacar los cambios. Unos cambios cuyo ritmo se acelera. Su aceleración y su profundidad deben servir para que el alumnado conceptualice el proceso como una ruptura y como una revolución. Todo ello sin olvidar que tales cambios se inscriben en un proceso más largo, introducido en la anterior Unidad. Esto permitirá trabajar los conceptos de *coyuntura* y *acontecimiento* como manifestaciones de distintas duraciones temporales.

La conceptualización de los cambios se realizará en actividades en las cuales se pueden analizar elementos relevantes como, por ejemplo, la configuración del estado liberal y los consiguientes cambios políticos: la división de poderes, el reconocimiento de derechos individuales, la soberanía nacional, la universalidad y proporcionalidad del sistema fiscal, la existencia de partidos políticos, el derecho al sufragio, etc. También deben estudiarse los cambios institucionales: la reforma agraria liberal, la supresión del régimen señorial, la desamortización eclesiástica y la de las comunales, la supresión de los gremios, la nueva división provincial, la regulación de la instrucción pública. Para tal análisis se pueden utilizar fragmentos de constituciones liberales referidos a temas semejantes para hacer posible la comparación.

Todos estos cambios que caracterizan a la revolución liberal no deben hacer olvidar las permanencias que ponen límites a tales cambios y que singularizan el proceso revolucionario español. Tales permanencias se refieren por ejemplo a la hegemonía social que conservan la Iglesia y la aristocracia o la vigencia de proyectos reaccionarios como el carlismo, que originará tres guerras. Estos elementos agudizarán los conflictos que originen los nuevos cambios.

Pero si la revolución liberal se presentaba como solución a los problemas del absolutismo, los cambios (y también algunas continuidades en el nuevo contexto como, por ejemplo, las crisis de subsistencias) van a dar lugar a nuevos problemas. Entre ellos destacaremos el empobrecimiento del campesinado, lo que se traduce en la existencia de una persistente conflictividad rural que cobrará auge con la difusión del anarquismo y el socialismo, la politización creciente del proletariado, el desarrollo desigual de las regiones españolas, el problema colonial (sobre todo Cuba), las aspiraciones a una mayor participación política de amplios sectores de la población y la creciente influencia ideológica del liberalismo europeo. Muchos de estos cambios son el resultado de las transformaciones agrarias y el proceso de industrialización. La liberalización del mercado de la tierra, la racionalización de la producción agraria (cambios en los sistemas de cultivo, auge de determinados productos y decadencia de otros...), la liberalización de la mano de obra, la incipiente

industria textil, la mejora de las redes de transporte... son factores que contribuyen a la configuración de un mercado nacional. Además, como consecuencia de estas transformaciones económicas tiene lugar un importante cambio en la sociedad, donde las burguesías logran imponer su hegemonía.

En las actividades que desarrollan estos contenidos debe plantearse igualmente la existencia de los cambios y continuidades. Así, se analizará, por un lado, el funcionamiento del sistema político, para lo cual se pueden utilizar documentos referidos al marco legal (constituciones, preámbulos de las leyes de desamortización). Por otro lado, se analizarán los límites del cambio, que pueden estudiarse a partir de las exposiciones de reivindicaciones de otros grupos, como los demócratas o republicanos, y del eco de las convulsiones revolucionarias europeas. De la misma manera, será necesario aportar información de carácter estadístico que recoja los cambios en la estructura de la propiedad, el aumento de la producción agraria, el proceso industrializador, las modificaciones de la estructura sociodemográfica, etc.

Las conclusiones de las actividades anteriores pueden servir como punto de partida para explicar la importante conflictividad social y la crisis del moderantismo, que van a dar lugar a la experiencia del llamado *sexenio revolucionario*, un intento democratizador y de redefinición del régimen político ensayado con la Primera República y que pone de manifiesto la existencia de otros proyectos que se habían fraguado al calor de la construcción del estado liberal.

Por tanto, se impone la necesidad de realizar una última actividad, que puede ser una síntesis final (ver el apartado «Orientaciones para la evaluación», página 23). En ella el alumno dará cuenta del proceso histórico estudiado, de sus cambios y continuidades, de sus ritmos. Su explicación deberá intentar relacionar los diversos factores. También debe hacer hincapié en la existencia de diversos proyectos sociales para hacer frente a los problemas y cómo el conocimiento de tales proyectos permite comprender las acciones de los grupos sociales. En dicha explicación el alumno o alumna argumentará aportando informaciones y hechos que considere relevantes.

U.D. 3

La crisis del Estado liberal: la España de la Restauración

Hay que conectar esta Unidad con las dos siguientes, pues tanto la Restauración como la dictadura de Primo de Rivera y la II República se consideran partes de un proceso histórico global: la crisis del Estado liberal. La Dictadura y la República serían dos intentos de solución a la crisis que desembocarían en la Guerra Civil y el triunfo de la dictadura del general Franco. Esta relación se debe concretar en un tipo de análisis semejante. En este caso proponemos que se estructuren las unidades en torno a cinco problemas: el socio-económico, el regional, el religioso-cultural, el político y el militar. Estos cinco elementos vertebrarán las tres unidades.

La crisis de la Restauración debe entenderse como una crisis de desarrollo del capitalismo en España. Se manifiesta de manera diferente y se agrava en diversas coyunturas, como por ejemplo en 1898, 1909 o 1917, que ponen de manifiesto las contradicciones del sistema. Es necesario distinguir entre lo que es la crisis del sistema y lo que son los estallidos de la misma. Se trata de dos tiempos diferentes.

Las contradicciones del sistema son el resultado de los cambios sociales apuntados en la Unidad anterior, pero, sobre todo, de los desequilibrios sociales y regionales provocados por el desarrollo económico y el proceso de construcción del estado liberal. Tales contradicciones se refieren a las

dificultades de articulación de los intereses de los diferentes grupos dominantes pertenecientes a diversos ámbitos sociales y territoriales, la incapacidad del régimen para integrar a las nuevas fuerzas sociales emergentes (especialmente el movimiento obrero), las dificultades de vertebrar un estado «nacional», el exclusivismo y fragmentación de los partidos turnantes y las limitaciones de la representación política.

Para abordar esta Unidad y plantear el esquema de análisis, que tendrá su continuación en las dos unidades siguientes, se puede plantear una actividad en la que se estudien dos visiones contrapuestas y coetáneas del periodo, de tal modo que el alumnado pueda elaborar unas hipótesis y un guión de trabajo en el que ya debe considerar la existencia de diversos factores explicativos.

El problema político se centrará en el análisis del sistema *canovista* caracterizado por su exclusivismo y el turno de dos partidos que llevará al falseamiento del sufragio mediante el desarrollo del caciquismo. La incapacidad del sistema de dar solución a las demandas de los nacionalismos se convierte en el llamado problema regional. El sistema *canovista* se apoyaba sobre dos pilares institucionales: la Iglesia y el Ejército. La influencia de la Iglesia tiene un carácter continuista. Durante la Restauración se fortalece ocupando ciertas funciones del estado, sobre todo en el terreno de la educación. Su identificación con el orden político, social y económico, unido al fracaso de proselitismo en las nuevas clases sociales, fomentó un fuerte anticlericalismo popular. En cuanto al Ejército, éste era considerado un instrumento para salvaguardar el orden público y los intereses sociales. El modelo de ejército se caracterizaba por el exceso de oficialidad, por un sistema de reclutamiento injusto socialmente y por una cierta autonomía de sus mandos respecto al poder civil, lo que propició el militarismo. El problema social era el más grave. El desarrollo económico generó graves antagonismos sociales en los que el estado actuó de modo beligerante contra todo intento de desorden social. La represión abundó más que una política social.

Cada uno de estos problemas deben ser abordados desde diversos tipos de actividades:

- El problema socio-económico puede verse desde diversas perspectivas: textos programáticos de socialistas y anarquistas, descripciones de los novelistas realistas que ofrecen imágenes de la vida cotidiana, junto a noticias de prensa que dan cuenta de los acontecimientos más notorios como la Semana Trágica de Barcelona y que ponen de manifiesto esta problemática.
- Para analizar el problema regional es importante conocer cuál era el proyecto político del catalanismo, por lo que textos de Prat de la Riba —o Sabino Arana para el caso vasco— son esenciales. La prensa puede ofrecer la percepción contrapuesta del centralismo.
- El problema religioso-cultural, al calor de la fuerte presencia cotidiana de la Iglesia, especialmente en el campo de la educación, puede estudiarse a través de cartas pastorales, descripciones literarias y artículos de republicanos y socialistas.
- El problema político permite actividades de análisis de resultados electorales. A través de los escritos de los regeneracionistas se pueden analizar las contradicciones y la crisis política del estado.
- Finalmente, el problema militar debe estudiarse con actividades referidas a análisis estadísticos del reclutamiento y el número de oficiales. También es importante dedicar una actividad a analizar la mentalidad militar que, al igual que la de la Iglesia, los regeneracionistas, junto a regionalistas y socialistas revelan las intenciones y explican acciones decisivas que configuran este proceso histórico.

Puesto que la Unidad se estructura en cinco apartados en cada uno de los cuales se aborda uno de los problemas, es conveniente ir realizando síntesis parciales que faciliten la ela-

boración de una síntesis final o algún tipo de prueba escrita en la cual el objetivo debe ser valorar si el alumno o alumna es capaz de integrar los diversos factores en una explicación coherente de las contradicciones y crisis del estado liberal. Tal actividad no debe quedar cerrada, sino hacerse permeable a los avances de la investigación histórica y a nuevos planteamientos, y debe apuntar las líneas de solución que se tratarán en las dos unidades siguientes.

Por último, debe tenerse en cuenta que para este período ya existen *fuentes gráficas*: la fotografía y películas mudas son unos buenos recursos didácticos. También películas más recientes dan una visión de este período. A título de ejemplo podemos destacar: *La verdad sobre el caso Savolta* o *La ciudad quemada*. Estas películas pueden proyectarse completas o mediante selección de fragmentos. En todo caso son un recurso y, como tal, está en función del objetivo de una actividad concreta.

U.D. 4

Una solución autoritaria: la dictadura de Primo de Rivera

Como ya se ha apuntado, esta Unidad tiene una estrecha relación con la anterior en la cual el alumnado explicaba las contradicciones del estado liberal. El estudio de la dictadura de Primo de Rivera debe entenderse como una solución autoritaria a esta crisis. Se deben poner en relación las medidas que adopta el régimen, en función de sus bases ideológicas, hacia los problemas anteriores. Y, a su vez, relacionar estas actuaciones con la generación de nuevas situaciones conflictivas. Es decir, se trata de volver a insistir sobre los cambios y permanencias de un proceso histórico. Por ello, es conveniente plantear una actividad inicial que puede basarse en la proclama que hace Primo de Rivera cuando da el golpe militar. En ella, al intentar justificarlo, esboza un análisis de la situación y también un programa de intenciones. De esta actividad puede arrancar la Unidad en la que los alumnos y alumnas tratarán de contrastar tales intenciones con las realizaciones.

Siguiendo este planteamiento, es también importante que comiencen a establecerse relaciones entre tales soluciones, los nuevos conflictos y los diferentes problemas. Hay que hacer hincapié en las diferencias entre lo que se dice que se va a hacer y lo que se hace. Por ello las actividades, siguiendo la estructura apuntada en la Unidad anterior (los cinco problemas) deben contraponer las declaraciones del dictador o las que se exponen en la variada legislación con evidencias de lo que realmente ha sucedido. Así, frente al problema regional actuará de forma represiva, lo que agudizará el conflicto y acabará sustrayéndole el apoyo social que recibió en un principio de Cataluña. La represión al movimiento obrero será selectiva y las tensiones sociales continuarán larvadas. El Ejército se politizará más aún. La destrucción de los partidos restauracionistas engrosó las filas de los republicanos. Finalmente, la vinculación de la Iglesia con la dictadura acrecentaría el anticlericalismo.

La oposición de los intelectuales, de los militares, del movimiento obrero y de los republicanos, junto a la pérdida de la confianza de quienes en un principio le apoyaron, hicieron fracasar este intento. Además la oposición pudo generar un proyecto político de reforma que pondría en marcha una vez agotada la respuesta autoritaria a la crisis. La agudización de los problemas y la existencia de una fuerte oposición serán abordados en una última actividad de carácter sintético que enlace las conclusiones de la Unidad anterior y delimite los problemas a los que va a enfrentarse la República.

U.D. 5

Una solución democrática: la II República

En esta Unidad se aborda un proceso clave de la Historia de España y que desembocará en la Guerra Civil. Éste es uno de los motivos que nos ha llevado a elegirla como ejemplificación, por lo que nos remitimos a su desarrollo (página 39 y ss.), donde se da cuenta más detallada de su fundamentación, sus contenidos y las actividades.

U.D. 6

El régimen de Franco: España bajo la dictadura

Esta Unidad didáctica tiene una estructuración más diacrónica con el fin de intentar explicar por qué la dictadura duró tanto tiempo. Para ello resulta esencial conocer el balance del conflicto y analizar los mecanismos de dominación.

También es necesario recurrir al propio proyecto franquista, sus intenciones y la ideología que subyacía en ellas. A partir de ahí deben confrontarse los proyectos y las realizaciones para poder caracterizar este período. Así pues, una primera actividad debe servir para que el alumnado conozca el proyecto franquista. Es interesante que establezca una relación con lo que la República planteaba. Existe una abundante documentación hemerográfica, además de discursos e imágenes gráficas (carteles, postales) que pueden servir para conectar con las intenciones de los vencedores de la guerra. Así, encontramos el deseo de hacer un estado fuerte (frente a la «debilidad» del estado liberal), tradicional (frente al liberalismo) y confesional (frente al estado laico). De ahí la exaltación de valores como la familia, el trabajo, la patria o la religión.

Para llevar a cabo este proyecto fue necesaria una política represora constante durante todo el régimen y que también lo caracteriza. Alguna actividad debe de tratar tanto la dureza de la represión (por ejemplo, cifras del período 1939-49) y su duración (últimas ejecuciones en 1975). Pero su larga existencia no puede ser explicada sólo por la represión. Es necesario resaltar las estrategias de dominación que consiguieron la desmovilización política y una aceptación del régimen por parte de amplios sectores de la población, junto a nuevas formas de oposición clandestina y un replanteamiento del sindicalismo. El proceso de institucionalización del régimen es revelador al respecto. La Iglesia cumplió un papel decisivo a través de la *Acción Católica*, que demostró una capacidad movilizadora y de penetración en la sociedad mayor que el partido único o los sindicatos verticales. Este proceso puede estudiarse muy bien a través de documentos que reflejen la vida cotidiana como ámbito peculiar en el que se concretan las relaciones de dominación y cuya cercanía temporal facilita el acceso a fuentes privilegiadas como los relatos orales de recuerdos de experiencias, documentales, fotos de familia, libros escolares, o la misma prensa. Este tipo de fuentes permiten al alumnado realizar una labor de empatía que le ayude a comprender y explicar la permanencia de la dictadura.

La dictadura tendría unos elementos de continuidad (el papel socializador de la Iglesia, la influencia del Ejército, la represión), pero también de cambio. Unos cambios en el régimen que se explican en gran medida por la coyuntura exterior. Así, la derrota de las potencias del Eje sumió a España en un aislamiento internacional, roto cuando en el contexto de la *guerra fría* se convirtió en un punto estratégico, que facilitó los acuerdos con los Estados Unidos y el reconocimiento internacional. En dicho reconocimiento jugó un papel decisivo, precisamente, la Iglesia. Asimismo, el desarrollo económico de los años sesenta en los países capitalistas repercutió favorablemente en

la economía nacional; del mismo modo que la crisis de 1973 agudizó la crisis final. Pero por otro lado arreciaban las presiones para una progresiva liberalización del régimen para integrarlo en el contexto occidental. Por tanto, un contenido que se trabajará en varias actividades será el integrar en una explicación dialéctica los factores internos del régimen y los cambios de la coyuntura internacional. En ésta vemos de nuevo la diacronía como elemento vertebrador de los contenidos.

Otra cuestión que deberá estudiarse son las bases sociales del régimen, que ya hemos apuntado, y que están en función de los intereses que representa el régimen. Sin embargo, debe evitarse una visión determinista de lo socio-económico sobre lo político. Ya se ha mencionado la relativa autonomía del régimen político. Pero por otro lado, no hay que olvidar el papel de los cambios sociales, económicos y culturales en el devenir de la dictadura. Esto es especialmente importante a partir de los años sesenta, en los que el desarrollismo, la movilidad social y geográfica (éxodo rural, emigraciones) o el aumento de la actividad cultural van a contribuir a la agudización de la conflictividad social y harán patente la necesidad de cambiar un régimen político que se alejaba de los intereses de algunos sectores que lo habían apoyado o, al menos, consentido, hasta entonces.

La insuficiencia de los mecanismos tradicionales de dominación (por ejemplo, el cambio de actitud de la Iglesia tras el *Concilio Vaticano II*) y la falta de recursos políticos del régimen para solucionar satisfactoriamente los conflictos sociales fueron propiciando su crisis. A lo largo de la Unidad es importante ir evaluando si el alumno o alumna va relacionando los distintos hechos e integrándolos en una trama de relaciones cada vez más compleja. Lo importante ahora son estas relaciones y no sólo la enumeración y clasificación de los hechos.

Los intentos de solución de problemas que había heredado el régimen, junto con los que se habían creado como consecuencia de sus actuaciones, originarán diversos proyectos de cambio (algunos de los cuales entroncan con el período republicano) y diversas estrategias de actuación que van desde el terrorismo al consenso para una transición pacífica. El estudio de tales proyectos debe dejar apuntada una posible explicación del proceso de transición que se inicia a la muerte de Franco, siendo ésta una actividad que concluiría la Unidad.

Los recursos utilizables en esta Unidad son muy variados. Los de carácter gráfico deben tener un peso importante y son relativamente accesibles: documentales, películas, carteles, etc. Las fuentes hemerográficas son interesantes como exponentes del discurso ideológico del régimen. Asimismo, las publicaciones oficiales o los informes de los grandes bancos ofrecen gran cantidad de datos sobre la evolución económica. También, sobre todo al final del período, se llevan a cabo algunas encuestas de carácter sociológico que indican los profundos cambios sociales (el informe *FOESSA*, por ejemplo). Finalmente, no deben ser olvidados los testimonios de algunos de los protagonistas que todavía viven o, incluso, la creación de las propias fuentes a partir de entrevistas a familiares y amigos que vivieron este período y que pueden aportar una visión más concreta de los modelos de socialización.

U.D. 7

La transición: España hacia una sociedad democrática

Esta Unidad cierra la materia y debe combinar una vuelta de la mirada desde el pasado hacia un presente que ahora será más inteligible para el alumnado y, por otro lado, considerar este período como abierto, algo que se está construyendo y en el que precisamente puede intervenir el alumno o alumna como un agente histórico más. Recordemos que éste es uno de los valores educativos que puede aportar la historia.

Este carácter abierto se manifiesta en que no hay una delimitación cronológica pues, a diferencia del período anterior, no es significativa para explicar el proceso. El hecho de estar inmersos en un proceso inconcluso acentúa la evidencia de que las explicaciones tengan un carácter provisional. Ser consciente de que el conocimiento histórico se va construyendo es un tema de reflexión y un contenido que ha de ser abordado en esta Unidad.

El eje del tema debe centrarse en las dificultades de la construcción de una sociedad democrática: los conflictos sociales, la vertebración del Estado de las Autonomías, la consecución de una estabilidad política... son, entre otros, algunos de los problemas cuya resolución definen el proceso democratizador y que el alumnado debe intentar explicar teniendo en cuenta la perspectiva histórica que le han proporcionado las unidades anteriores y que dan sentido a la materia. Este proceso contiene elementos contradictorios como resultado del consenso político y social que lo originó. Una actividad indicada es analizar algunos artículos de la Constitución (por ejemplo, lo relativo a la organización territorial) para constatar cómo se conjugaron diversos intereses. Las dificultades de consolidación del sistema democrático pueden plantearse a partir de la visión de la película *Siete días de enero* del director A. Bardem, de la que el alumnado puede sacar un listado de las cuestiones que enfrentaban a diversos grupos y los intereses de éstos. En este proceso de construcción de una sociedad democrática es necesario hacer referencia al proceso paralelo de integración en ámbitos institucionales internacionales entre los que destaca el ingreso en la CEE.

En consecuencia, la evaluación deberá centrarse en si el alumnado:

- Es capaz de situarse ante el presente entendiéndolo como algo complejo, cuya comprensión debe huir de las simplificaciones.
- Entiende este presente como algo abierto, condicionado por herencias del pasado, pero algo que puede ser también construido mediante la acción social de la que puede formar parte.
- Aborda la explicación del proceso histórico relacionando diversos factores, no sólo de carácter interno, sino también teniendo en cuenta el contexto internacional.

Temporalización

La siguiente temporalización debe ser entendida como orientativa. En ella se refleja el distinto peso que tienen las unidades tal como se ha expuesto anteriormente. Debe tenerse en cuenta que algunas actividades pueden realizarse fuera del tiempo lectivo, que también se ha considerado, aunque obviamente no figura en esta temporalización.

UNIDADES	Sesiones
1. <i>Las raíces históricas de la España contemporánea</i>	9
2. <i>La construcción del Estado liberal: la revolución liberal y los intentos democratizadores</i>	20
3. <i>La crisis del Estado liberal: la España de la Restauración</i>	12
4. <i>Una solución autoritaria: la dictadura de Primo de Rivera</i>	6
5. <i>Una solución democrática: la II República</i>	20
6. <i>El régimen de Franco: España bajo la dictadura</i>	15
7. <i>La transición: España hacia una sociedad democrática</i>	8

Desarrollo de la Unidad 5:
*Una solución democrática:
la Segunda República*

V. Guía del profesor

Introducción

En esta Unidad que se propone como ejemplo se desarrollan algunos epígrafes del núcleo quinto titulado «España en el mundo de entreguerras» del currículo oficial. Concretamente, los siguientes:

- La instauración de la Segunda República: bases socioculturales y fuerzas políticas. La Constitución de 1931.
- Condicionamientos, conflictos y etapas de la República. Realizaciones políticas, sociales y educativas. La vida cultural.
- Sublevación y Guerra Civil. Desarrollo militar y evolución política. Dimensión interna e internacional del conflicto español.

Fundamentación del objeto de aprendizaje

Tal como se ha señalado, esta Unidad debe relacionarse con la crisis del estado liberal, por lo que la articulación de los contenidos sigue las pautas apuntadas ahí, pero que ahora vamos a fundamentar de modo más detallado. Para ello trataremos de definir el objeto de aprendizaje teniendo en cuenta las características específicas del conocimiento histórico, los resultados de la investigación historiográfica y la teoría del aprendizaje. Estos elementos también poseen unas implicaciones metodológicas que serán tratados en un apartado posterior y que también son una fuente para la selección y articulación de los contenidos.

Respecto a las aportaciones de la **historiografía** reciente hemos de señalar la dificultad de transitar cómodamente por ella, precisamente por la repercusión decisiva en la vida de los españoles, que ha configurado una memoria colectiva que se constituye en un fuerte componente en la subjetividad del historiador, además de las propias circunstancias históricas en las que se ha desarrollado tal labor investigadora. Actualmente, esta investigación ha avanzado notablemente superando las interpretaciones basadas en la valoración de la experiencia republicana como un fracaso que necesita, para ser explicado, la identificación de los culpables, individuos o colectivos¹, o la búsqueda de anomalías históricas en relación con supuestos modelos de desarrollo histórico que conducen, por ejemplo, a utilizar la debilidad de la burguesía o su incompetencia como las causas del fracaso republicano. Al descartar esta sucesión de intenciones, acciones y culpabilidades se ha visto cuestionada también la validez del criterio cronológico (sucesión: *Restauración-República-Guerra Civil*) como categoría historiográfica de análisis.

¹ JULIA, S. (1981). «El fracaso de la República». En *Revista de Occidente*, pp. 7-8.

Estas visiones comienzan a ser superadas por una historiografía que pone el acento en la especificidad de los procesos históricos y entiende la historia política como el eje vertebrador de la historia económica y social. Las nuevas investigaciones comienzan a dar un sentido diferente a los problemas de la modernidad, lo que ha llevado a replantear el significado histórico de un proceso como el de la crisis del Estado liberal, en torno a tres rasgos fundamentales:

1. La crisis de la Restauración es una crisis de desarrollo.
2. La crisis se manifiesta de forma variada.
3. La crisis estructural del Estado liberal continúa con la dictadura primorriverista y la Segunda República, como intentos de resolución de corte diferente, que desembocan finalmente en la Guerra Civil.

Las implicaciones de este planteamiento son obvias respecto a la selección y secuencia de los contenidos: frente a una historia resuelta en la narración cronológica de acontecimientos se impone el **análisis de procesos** de mayor alcance.

Así puede explicarse el resultado electoral del 12 de abril de 1931 como el resultado de un largo proceso de disolución del régimen de la Restauración. La Segunda República es una etapa crucial del proceso de recomposición de la hegemonía del bloque histórico, en crisis no sólo por la presión obrera, sino por las tensiones y desplazamientos provocados por las peculiaridades del crecimiento industrial en España.

La instauración del régimen político republicano no significa la solución definitiva de la crisis, sino su continuación con un nuevo proyecto para intentarlo. En la República se «*confrontan proyectos para la conservación, reforma o liquidación del orden social, en un marco realmente parlamentario-democrático*»², convirtiéndose en la primera experiencia democrática de largo alcance vivida en España hasta esos momentos; de ahí, su extraordinaria importancia.

La República era «*la forma política necesaria como vehículo de un proyecto de transformación del sistema social impuesto por la Restauración en los cincuenta años anteriores*»³. El régimen republicano, tras el fracaso de otros proyectos, se presentaba como un régimen capaz de solucionar los graves problemas que la Monarquía había legado. El cambio modernizador requería la resolución de los problemas para desarrollar un Estado Nacional⁴ y transformar la sociedad española. Los gobiernos republicanos de izquierda se propusieron una amplia tarea de reforma de las estructuras agrarias y relaciones laborales, del papel de los aparatos de Estado —Iglesia y Ejército— en la sociedad, la universalización de la educación y el reconocimiento de las nacionalidades en la construcción de un régimen político democrático.

Pero también el reformismo tuvo sus propios límites, y su alcance fue desigual por la falta de viabilidad de algunos presupuestos —aunque éstos fueran correctos— y no siempre respondió a las esperanzas y necesidades reales.

Las resistencias al proyecto modernizador, tanto político-parlamentarias como desde el interior de los aparatos estatales, así como de los grupos socioprofesionales, son el indicador esencial para comprender las relaciones y articulaciones del poder político dentro del Estado; pero también, y quizá mucho más importante, para delimitar los términos del conflicto que marcan el «fracaso» de la República y donde la guerra civil tiene su «origen».

² ARÓSTEGUI, J. (1986). *La crisis de la Restauración*. Madrid: S. XXI, p. 78.

³ ARÓSTEGUI, J. (1986). «La República, esperanzas y decepciones». En *La Guerra Civil* (vol. I). Madrid: Historia 16, p. 9.

⁴ CRUZ, R. (1993). «La crisis del estado y la acción colectiva en el período de entreguerras. 1917-1939». En *Historia Social*, n.º 15, invierno de 1993.

Pero, además, los proyectos modernizadores de incorporación de España al modelo social y político de los países europeos desarrollados tuvieron que ser aplicados en una coyuntura internacional marcada por la quiebra de los principios inspiradores del liberalismo económico y político, por la crisis económica desencadenada desde EE.UU. y el ascenso de movimientos autoritarios y fascistas en Europa.

En esta coyuntura externa y con las dificultades internas, la República fue incapaz de resolver la crisis de hegemonía de la sociedad española y la crisis del Estado. En su intento de resolver esta crisis que venía de lejos, la República «*se dejó la vida*»⁵.

Un segundo elemento que nos ayuda a definir el objeto de aprendizaje es la elección y secuencia de los mecanismos subyacentes a esta forma de conocimiento que es la Historia, es decir, su **epistemología**. El no tener en cuenta la peculiaridades de esta forma de conocimiento a la hora de seleccionar y ordenar lo contenidos ha generado problemas en el aprendizaje.

La finalidad del conocimiento histórico es desarrollar explicaciones de los procesos históricos mediante la relación dialéctica de los factores, lo que supone una forma de ordenar la información que nos llega del pasado y de correlacionar los hechos históricos.

Esto tiene una derivación didáctica inmediata, por cuanto parece conveniente, según lo expuesto, disponer la materia histórica ordenada según los elementos o factores de un proceso histórico de tal forma que permita establecer relaciones. Por tanto, la explicación multifactorial no debe ser sólo un objetivo a alcanzar, sino un elemento que articule los propios contenidos objeto de aprendizaje. Además, la explicación histórica debe englobar, en el análisis de los cambios históricos, la comprensión de los motivos de las acciones, individuales o colectivas; es decir, la intencionalidad de los sujetos históricos. Este planteamiento permite superar el esquema lineal y cronológico para facilitar la comprensión de las intenciones. Todo lo cual parece más pertinente cuando se trata de estudiar un proceso histórico de las características del abordado en esta Unidad y que incluso la propia historiografía resalta.

Si el alumnado debe llegar a comprender las articulaciones del poder político, las relaciones de poder entre los grupos y la función del poder a través de sus instituciones y aparatos y, esencialmente, que la República es un intento de solución democrática a la crisis del Estado, el análisis del proyecto reformista tiene aquí un peso específico; por tanto, como señala Fontana: «*para comprender correctamente la naturaleza del proyecto reformista republicano hay que comenzar liberándola de la carga de tópicos que se han ido depositando y regresar a las fuentes. Regresar a las fuentes significa no sólo volver a las disposiciones legales concretas, sino también a los proyectos globales de que tales disposiciones forman parte*»⁶.

Otro elemento fundamental de la estructura epistemológica de la Historia es el **tiempo histórico**. Abordar la explicación de un proceso de cambio referida a un período breve supone enmarcarlo en procesos de distinta temporalidad. Así, la historiografía ha puesto de relieve la inclusión del período que va desde 1931 a 1939 en un proceso que abarcaría la crisis de la Restauración, e incluso situarlo inmerso en un proceso de modernización de carácter secular. Sin embargo, lo específico de este período es la aceleración de los cambios. Como acertadamente señala Tuñón de Lara: «*cada período histórico tiene un tiempo distinto según sus ritmos, y éstos fueron de lo más acelerado durante la coyuntura de los años treinta; es fácilmente cuantificable el volumen de hechos de alcance histórico (cambios de régimen y de gobierno, enfrentamientos violentos, movili-*

⁵ TUÑÓN DE LARA, M. (1987). «¿Crisis de la República?». En FONTANA, J., et al. *La II República, una esperanza frustrada*. Valencia: Alfons el Magnànim, p. 9.

⁶ FONTANA, J. (1987). *La II República, una esperanza frustrada*. Valencia: Alfons el Magnànim, p. 9.

zaciones multitudinarias, leyes fundamentales o que signifiquen cambios estructurales, etc.) que comprueban que doce o veinticuatro meses de ese período tienen una densidad histórica mil veces superior a la de doce o veinticuatro meses de los años de la Restauración»⁷.

La **conceptualización** es otro componente epistemológico esencial de la disciplina. Los conceptos históricos se aprehenden en la explicación del proceso: el concepto se define en presencia del acontecimiento. Por tanto, se trata de relacionar de forma correcta las necesarias generalizaciones conceptuales con los hechos concretos; pero debe tenerse muy en cuenta que los conceptos históricos habrán de aplicarse en situaciones históricas diferentes y constatar la variabilidad de sus características, lo que significa un límite a su uso acrítico que puede dar lugar a anacronismos. Todo ello supone que los contenidos elegidos deberán ser seleccionados en función de dicha dificultad, y deberán ser planificados de acuerdo con una gradación que, partiendo de aproximaciones, vaya delimitando y definiendo de forma cada vez más rica el término objeto de aprendizaje.

Finalmente, si admitimos que el fundamento del conocimiento histórico parte básicamente de la **explicación**, en la que la información de las fuentes sólo resulta fructífera ante preguntas o problemas acertadamente planteados por el historiador, el objeto de aprendizaje debe delimitarse en función, también, de la forma en que se construye el conocimiento histórico. Las acciones metodológicas fundamentales que articulen los contenidos objeto de aprendizaje, deben ser:

- Definir y analizar problemas.
- Formular hipótesis y realizar diseños para contrastarlas.
- Elaborar síntesis e informes coherentes de los estudios e investigaciones trazadas.
- Argumentar y contrastar los conocimientos elaborados.

En definitiva, consideramos imprescindible asumir el cambio epistemológico trascendental que supone la investigación histórica del siglo XX. Las concepciones sobre la temporalidad, la explicación histórica y sobre las características de la conceptualización y la relación del historiador con las fuentes, no han estado presentes, hasta ahora, en los contenidos curriculares, al menos explícitamente. Sin embargo, desde nuestra perspectiva no solo es necesario tener en cuenta la posición epistemológica respecto a la definición del objeto de aprendizaje, tal como hemos expuesto, sino importante y decisivo para un cambio didáctico.

Siguiendo con el análisis de las fuentes que nos permiten definir el objeto de aprendizaje, hemos de hacer explícita la concepción sobre la forma en que se produce el conocimiento, el saber. La **teoría del aprendizaje** condiciona la selección y ordenación de los contenidos. Si se concibe el proceso de aprendizaje como una acumulación sumativa de conocimientos por parte del alumno o alumna, que aprenden por recepción de conocimientos, la selección de los contenidos responderá a una exposición «lógica», una narración lineal de hechos que se supone deben ser recordados. La linealidad de la misma dinámica expositiva determinará la ordenación de contenidos en función del antecedente y el consecuente, las «causas» / el «desarrollo» / las «consecuencias». A su vez, la selección de los contenidos vendrá dada por un único criterio: el resultado de la investigación, que será transmitida de modo sintético, lo que aumenta la complejidad de la información. Este modelo es el que subyace en la concepción del libro de texto, el manual o la explicación del profesorado, que acaban convirtiéndose en el conocimiento mismo.

Por el contrario, partimos de que el conocimiento es el resultado de la construcción de significados; que el aprendizaje es un proceso interactivo e interiorizado estableciendo relaciones entre

⁷ TUÑÓN DE LARA, M. *Tres claves de la Segunda República*. Madrid: Alianza.

los esquemas de conocimiento previos, el conocimiento «vulgar», y los nuevos conceptos⁸. Si además entendemos la historia como una reconstrucción intelectual del pasado hecha por los historiadores, entonces también consideraremos como contenidos, que será necesario abordar en la Unidad, aquellas acciones que permitan poner en funcionamiento el pensamiento activo, creativo, del alumnado; es decir, el ser capaz de formularse preguntas, plantearse y definir problemas, elaborar posibles explicaciones, utilizar y procesar informaciones de cualquier tipo, revisar las conclusiones provisionales para marcar nuevas líneas de trabajo. Por tanto, la forma general de ordenar las diferentes actuaciones en el aula —la **metodología**—, es otra fuente, otro criterio, que tendremos en cuenta a la hora de seleccionar y articular los contenidos. Asimismo, y derivado de todo lo anterior, la materia histórica aparece como algo inacabado, como un proceso de conocimiento en continua reelaboración.

Por último, es conveniente insistir acerca de la inseparabilidad en el conocimiento de lo epistemológico; es decir, la especificidad de un conocimiento que lo diferencia de otros y la metodología o la forma de construir ese conocimiento. Sólo desde esta consideración puede superarse el falso dilema, que ha ocupado con poco provecho a los teóricos de la enseñanza, del desarrollo de los contenidos referidos a los procedimientos frente a los conceptos o viceversa. Si no existe tal separación real, el objeto de aprendizaje está constituido tanto por la red teórica y conceptual como por la metodología que se deriva de dicha concepción teórica y que, a su vez, le da validez.

La articulación de la Unidad didáctica

Según la fundamentación expuesta hasta ahora, cada Unidad didáctica se desarrolla mediante un conjunto de actividades que se ordenan y secuencian de acuerdo con la concepción del objeto de aprendizaje. De este modo, tal como dijimos, entendemos por Unidad didáctica una forma de entender y relacionar los diversos elementos curriculares: los objetivos didácticos, la metodología y los contenidos y los criterios y propuestas de evaluación. La Unidad didáctica se compone de actividades secuenciadas que no deben ser confundidas con ejercicios o con tareas concretas consistentes en comentar los textos o mapas o en interpretar obras gráficas o estadísticas. La utilización de tales documentos estará en función de lo que se pretenda en la actividad en que se incluyan. En todo caso, las actividades contemplan la posibilidad de adecuarse a la diversidad de contextos donde pueden ser desarrolladas. En este sentido, van acompañadas de unas orientaciones para el profesorado para ayudarle a su programación y adaptación. Así, las actividades deben poder ser realizadas mediante diversas estrategias y con variedad de recursos, pero éstos no son intercambiables aleatoriamente, sino que se debe tener presente la lógica de la articulación y secuencia de los contenidos, evitando por igual el mecanicismo de una aplicación y la mera acción intuitiva carente de reflexión.

Por otro lado, es muy importante que el alumno sea consciente del sentido que recorre la sucesión de las actividades en las que va construyendo significados. De este modo, podrá graduar mejor su esfuerzo y valorar su aprendizaje. Esta reflexión sobre cómo aprende, el ser consciente de sus estrategias de conocimiento, favorece el desarrollo de su autonomía y capacidad crítica. También el trabajo del profesorado cobra una nueva dimensión en la que su tarea se presenta como abierta y creativa en el marco de una propuesta curricular que le permite fundamentar su reflexión, definir problemas sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje y plantearse caminos de investigación para afrontarlos convenientemente. Esta tarea de reflexión puede ser propiciada por la praxis de esta Unidad que, en sí misma, también debe ser objeto de evaluación.

⁸ La concepción constructivista del aprendizaje, aunque muy en boga últimamente, no ha calado con la suficiente profundidad en los grupos de renovación de este país. Sin embargo, en nuestro caso, desde mitad de los años ochenta, hemos venido abundando en este marco teórico. Ver MAESTRO, P. (1991): «Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas». En *Studia Paedagogica*, n.º 23. Salamanca: Universidad de Salamanca.

La articulación de las actividades de esta Unidad responde a las implicaciones señaladas de las diversas fuentes curriculares. Así, parece evidente estudiar este período desde la selección de unos **problemas clave** que sirvan de hilo conductor hacia la explicación global de la experiencia republicana. Estos problemas, que ha destacado la historiografía sobre la Segunda República y la Guerra Civil, son:

- Problema socio-económico.
- Problema regional: vasco y catalán, básicamente.
- Problema religioso, cultural y educativo.
- Problema político.
- Problema militar.

A este criterio se añade otro de carácter periodizador que aporta el **componente diacrónico** de todo proceso histórico. Así, cada problema es analizado en el bienio reformista, el segundo bienio, el Frente Popular y la Guerra Civil. Obsérvese que no existe una separación de República / Guerra Civil, sino que ésta se considera parte del período republicano. Tampoco debe olvidarse que se trata, sobre todo, de un proceso rápido, de un tiempo corto en el que los hechos parecen sucederse a vertiginoso ritmo. Pero sin olvidar la perspectiva de tiempos más largos que abarcan la crisis de la Restauración e, incluso, el proceso de modernización de la sociedad española contemporánea.

Las actividades tratan de conjugar las explicaciones basadas en la intencionalidad de las acciones individuales y colectivas con aquellos factores de carácter estructural que sitúan en su contexto tales acciones, pero que pueden verse ellos mismos modificados dando lugar a nuevas situaciones. Tales explicaciones deben ser más complejas a medida que el análisis de otros problemas vaya aportando y matizando nuevos factores que deben ser integrados.

Otro criterio de ordenación es el referido a la **secuencia metodológica**, que plantea algunas acciones similares al abordar cada uno de los problemas en que se subdivide la Unidad. Tras la actividad inicial en la que se define el problema y se elabora un diseño de trabajo, los demás apartados analizan cada uno de los elementos clave formulando nuevas hipótesis, confrontando sus esquemas previos con nuevas informaciones, elaborando explicaciones parciales y revisando el diseño y las conclusiones provisionales para afrontar un nuevo problema. La actividad final pretende reintegrar en una explicación global, aquellas otras más parciales que se han venido realizando. Simultáneamente, el profesor o profesora, y también el alumnado, pueden ir evaluando el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de actividades de evaluación o de las síntesis parciales.

Esta estructura de la Unidad basada en cinco apartados puede dar lugar a algunos problemas en el aula al querer los alumnos y alumnas obtener una explicación de modo inmediato los conflictos que son objeto de estudio. El profesorado deberá insistir en la necesidad de llevar a cabo un análisis ordenado y riguroso de cada uno de los problemas para poder alcanzar una explicación más completa y satisfactoria.

Objetivos didácticos

1. Explicar y analizar los conflictos que caracterizaron la experiencia republicana identificando sus factores y estableciendo su interacción a través de su estudio diacrónico.
2. Emplear con propiedad los conceptos históricos necesarios para exponer las explicaciones de los procesos sociales estudiados.
3. Diferenciar las medidas encaminadas a superar los problemas a los que se enfrentó la República de las consecuencias que generó su aplicación.
4. Establecer relaciones entre los elementos de los problemas, elaborando una explicación multifactorial que supere las versiones mecanicistas basadas en buscar comportamientos anómalos de los sujetos históricos y ponderar la importancia relativa de los factores en dicha explicación.
5. Comprender las acciones de los sujetos históricos, individuales o colectivos, teniendo en cuenta sus intenciones, pero conjugando dicha explicación intencional con la consideración de los factores de carácter estructural.
6. Interpretar la experiencia republicana teniendo en cuenta la perspectiva de procesos históricos más amplios de la España contemporánea, en concreto la crisis del Estado liberal y el proceso de modernización.
7. Relacionar algunos de los procesos que caracterizaron el período republicano con el contexto internacional como la crisis de 1929, el desarrollo de los fascismos y regímenes autoritarios o la extensión de los frentes populares.
8. Argumentar y defender adecuadamente los conocimientos e interpretaciones históricas; revisar de forma crítica sus propias ideas al respecto a la vista de nuevas informaciones. Superar y corregir estereotipos, mitos y mixtificaciones con una actitud reflexiva e indagadora.
9. Utilizar correctamente los mecanismos del aprendizaje de la Historia: planteamiento de problemas, definición de sus elementos característicos, formulación de hipótesis razonables para guiar la búsqueda, uso adecuado de las fuentes y elaboración de la explicación.

Para el desarrollo de esta Unidad didáctica el esquema metodológico general, expuesto en los apartados iniciales, ha sido aplicado y concretado en uno específico para el que se ha previsto una serie de actividades y recursos. Ambos esquemas deben ser utilizados por el profesorado desde sus propias necesidades, atendiendo a la realidad de su aula. Lo normal es que haga transformaciones, amplíe o reduzca, según su conveniencia. Sin embargo, antes de hacerlo, es preciso que interprete correctamente el hilo conductor de todo el conjunto, a fin de que sus variaciones no signifiquen un trastorno tal que la Unidad pierda su sentido, con las consiguientes consecuencias para el aprendizaje.

La resolución de problemas como eje metodológico de la Unidad

El hilo conductor de este tema se desarrolla sobre un aspecto básico y globalizador del proceso metodológico que es el aprendizaje a través de la resolución de problemas, aunque no debe ser entendido de una forma radical; es decir, aplicando una metodología de descubrimiento estricta. Las actividades y los recursos, a través de la acción del profesorado, estarán al servicio de que el alumnado pueda hacerse cargo de los problemas y los desarrolle y resuelva de forma que construya el conocimiento necesario para entender y explicar la Segunda República, sin aspirar, por supuesto, a que descubra por sí mismo una trama tan compleja. Algo que, por otra parte, nos parece no sólo imposible sino también innecesario en el aprendizaje escolar de la historia, conocimiento complejo donde se entremezclan variables numerosas que, además, no pueden ser consideradas como un conjunto estático sino siempre variando, ya que están en movimiento constante.

En la introducción al tema, en las primeras actividades, se pretende a través de unos textos sencillos, concretamente algunos de Tuñón de Lara, A. Lerroux, Azaña y Santos Juliá, que el alumno perciba someramente que lo que va a estudiar es un momento histórico, no autónomo, sino dentro de una situación de ámbito temporal mayor, con una serie de conflictos pendientes que la Segunda República intentará resolver. Aunque hay dos textos historiográficos y dos de protagonistas del momento histórico, estos últimos están escritos también en la parte final del proceso, durante la guerra, de forma que el tono empleado en ellos, inquiriendo por las razones de la situación tan conflictiva por la que atraviesa la República, sirven perfectamente a la intención didáctica de plantearse la explicación del proceso republicano como un problema que se desearía explicar y entender.

Una vez planteado el estudio de la Segunda República como un problema complejo a resolver, hay que hacer alusión a unidades anteriores como las de la crisis del Estado liberal y el intento de «solución autoritaria» de Primo de Rivera, que habrán precedido al estudio de la Segunda República, que se presenta en la Unidad como «una solución democrática».

Es decir, el alumnado debe hacerse cargo desde el principio de que lo que va a esclarecer, y a aprender, por tanto, a lo largo de las siguientes actividades, es la forma en que la Segunda República intentó solventar conflictos acuciantes de España en los años 30, de qué forma proyectó medidas para alcanzar esa solución y qué situaciones y conflictos produjeron a su vez el impacto de las nuevas medidas sobre los viejos problemas. En definitiva, de forma que entienda el desarrollo de los hechos históricos a lo largo de esos años republicanos. Se incluye la Guerra Civil, puesto que durante la misma continuaron detentando el poder los gobiernos republicanos, aunque con un enorme conflicto extraordinario añadido, que crea grandes distorsiones, que frustra las esperanzas republicanas y constituye la etapa final de una República que no concluye sino cuando el triunfo de

las fuerzas rebeldes permite la toma definitiva del poder y el paso a una nueva situación, la Dictadura del General Franco.

Así pues, estas primeras actividades pretenden plantear didácticamente el problema de cómo abordar el estudio: ¿Cuáles son las grandes cuestiones, los grandes conflictos, las dificultades básicas de España en el momento en que la Segunda República accede al poder? ¿Cómo se desarrolla el proceso republicano y a qué se debe su interrupción violenta?

Naturalmente, esto ha de hacerse de manera elemental; es decir, de forma que el alumnado pueda hacerse cargo de la situación. Así, no se debe pretender que en esta primera toma de contacto queden expuestas todas las grandes cuestiones de forma detallada, con toda profundidad, sino tan sólo explicitadas como asuntos que se intentarán comprender y explicar a lo largo de la Unidad, y que constituyen un primer diseño de trabajo, una orientación sobre lo que se va a abordar.

Se han escogido cinco cuestiones básicas, cinco conflictos específicos, de una época especialmente conflictiva, que nos parecen suficientes para desarrollar el proyecto didáctico sobre este tema y que pueden servir de hilo conductor de la Unidad. Esto no quiere decir que no haya otros o que no puedan tratarse de otra manera, pero nos parece una opción posible desde los planteamientos históricos que se han expuesto en la «Introducción». Cada uno de estos **cinco núcleos temáticos** expuestos anteriormente tiene su propio desarrollo didáctico.

Desarrollo de las actividades

En primer lugar se comienza con una actividad en la que se pretende, a través del comentario de unos textos de Azaña —personaje relevante en este período y escritor de gran claridad—, que el alumnado establezca los términos en que se plantea esa cuestión social, militar, política, religiosa o regional, en el momento en que se proclama la Segunda República. Naturalmente, el profesorado puede escoger otros textos u otros recursos, pero lo que debe permanecer en las posibles versiones es una actividad en que se plantee el asunto o conflicto que será tratado posteriormente. Esta cuestión debe aparecer a los ojos de alumnos y alumnas como un problema didáctico cuya resolución permitirá un mejor aprendizaje.

Insistimos en que es conveniente que en estas actividades iniciales, tanto en la general que abre todo el tema como en las particulares que inician cada uno de los cinco apartados, el alumnado recuerde y establezca algún tipo de relaciones con estos mismos asuntos ya estudiados en unidades anteriores. El planteamiento del problema por parte del alumnado en cada apartado será más rico si se hace acopio de los conocimientos ya adquiridos. No hay que olvidar que lo ya aprendido debe convertirse en un conocimiento utilizable para que adquiera su carta de naturaleza en los esquemas conceptuales de los estudiantes; es decir, para que lo aprecien como un aprendizaje significativo. Debe ayudar, pues, a resolver otras cuestiones. Por tanto, es preciso aprovechar estas actividades iniciales para realizar de la forma más rica posible esa conexión. Sin perjuicio de que esa relación se mantenga presente siempre que sea necesario. Cada actividad inicial de los cinco apartados va proporcionando una guía de trabajo cada vez más rica, que tuvo su primera expresión sencilla en la toma de contacto inicial que abría todo el tema.

Después de que el alumnado entienda ya el tipo de cuestión o de conflicto que va a abordar, las actividades siguientes le proporcionarán materiales y orientaciones —desde los recursos de la Unidad y siempre desde el profesorado— con las que «resolver»; es decir, comprender el asunto. Para ello es útil partir del trabajo individual y también del trabajo de los grupos pequeños de cuatro alumnos o alumnas (tres y cinco como mínimo y máximo). Las informaciones que estos gru-

pos de alumnos y alumnas estudian, abordan las medidas que la República adoptó en función de resolver o afrontar cada una de las cuestiones planteadas, así como las situaciones que se van produciendo en cada caso; es decir, las respuestas que se van dando desde los distintos ámbitos políticos y sociales y las nuevas formas que va tomando la cuestión. Los debates y puestas en común cuando el profesorado lo considere necesario irán poniendo en claro las conclusiones a que va llegando el grupo-clase, el grupo grande.

Así, por ejemplo, en el primer apartado sobre las cuestiones sociales y económicas, se comienza con un texto de Azaña a través del cual (y por medio del trabajo de grupo e individual, que deben ser claramente organizados por el profesorado) el alumnado ha de poder plantearse el tipo de problemas sociales con los que la Segunda República se enfrenta: las condiciones de trabajo, las enormes diferencias sociales, los enfrentamientos de obreros y empresarios, el descrédito del Estado y su funcionamiento para las capas populares, etc.

Se analizan después las medidas tomadas al respecto; en concreto, la legislación social de Largo Caballero o la legislación y las actuaciones sobre la Reforma Agraria...

Al final se estudian los conflictos y las reacciones o actuaciones de uno u otro signo que ocurren relacionados con esta cuestión social. Así, por ejemplo, la protesta social desde diferentes posiciones, canalizadas a través de las actuaciones de los anarquistas, la UGT o los comunistas; las actitudes y los sucesos protagonizados por la patronal y también la incidencia parlamentaria y los conflictos que en sus sesiones se plantean, expresión de las diferentes posiciones políticas y sociales.

Las actividades y materiales se ordenan atendiendo a este esquema didáctico: problema, diseño de trabajo, tratamiento de la información, conclusión o explicación del problema. El desarrollo temporal de cada problema se realiza atendiendo a una organización en **cuatro fases**, iguales para los cinco apartados: *Primer Bienio, Segundo Bienio, Frente Popular, Guerra Civil*.

Esta temporalización obedece, entre otras cosas, como hemos indicado ya, a la idea de presentar la Guerra Civil como un episodio dentro del ámbito republicano en lugar de presentar la Segunda República y la Guerra Civil como dos sucesos cronológicos, uno pegado al otro en el tiempo, pero con la apariencia de ser dos cosas autónomas y ligadas entre sí como dos grandes bloques sucesivos con una relación entre ellos de causa-efecto.

La forma de ofrecer la sucesión cronológica no es nunca inocente, pese a la sensación que produce de planteamiento objetivo basado en una datación incontestable. Cualquier secuencia cronológica implica siempre una «periodización» y por tanto conlleva una interpretación. Que los alumnos y alumnas aprendan que la Guerra Civil va «detrás» de la República no es exacto sino en los libros de texto, y además no significa que lo entiendan mejor por más ordenado o que lo hagan con mayor objetividad. Muy al contrario, esta secuencia «simplemente» cronológica, utilizada habitualmente, no ha hecho sino inducir o apoyar mecanismos de explicación histórica bien antiguos, de causa-efecto, en que la Guerra Civil no sería sino la consecuencia desastrosa de una República culpable. Interpretación bastante difundida y que constituye el reflejo de un estereotipo sobre el valor de los diferentes tipos de organización política que seguramente encontraremos en nuestros alumnos y alumnas y que es preciso analizar, corregir y matizar en cada caso.

Éste es un hecho puntual de importancia relevante. Pero lo dicho sirve también para el resto de los hechos estudiados en la Unidad. Lo que se pretende es que se estudien los hechos, los acontecimientos, las actuaciones de cada uno de los cuatro momentos, no como sucesos pegados unos a los otros en una sucesión temporal de causas y efectos puntuales, sino como un conjunto de acciones y reacciones alrededor de un problema, que fluyen de una forma tan compleja que sólo un análisis dialéctico operando en varias direcciones permite entender el conjunto, en lugar de espe-

rar que únicamente una mirada cronológica, en una sola dirección, sea suficiente para entender el proceso. Esta forma de organizar el aprendizaje es importante para que alumnos y alumnas comprendan las complejas relaciones dialécticas entre las diferentes acciones y acontecimientos y el especial significado de la relación pasado-presente en dos direcciones.

Por tanto, entendemos que lo más acertado es exponer las grandes cuestiones socio-económicas, políticas, religiosas, militares, regionales... y hacer su seguimiento desde que la República comienza hasta que concluye, al menos como sistema político vigente, a través de cuatro períodos básicos. Los **cinco análisis** permitirán establecer relaciones complejas entre los problemas que aparecen directa o indirectamente en todos ellos. Estas relaciones, abordadas en un estudio único, resultarían extremadamente difíciles para el alumnado que, ante la dificultad, suele quedarse sólo con la secuencia más externa de los hechos. Pero, desde el análisis de cada problema le resulta más fácil establecer conexiones entre los cinco. De ahí que hayamos delimitado una *periodización* semejante en todos ellos que le facilite la labor de construcción de un conocimiento tan complejo de toda la Unidad, la comprensión global del proceso republicano.

Informes y síntesis. La adquisición de conocimientos

Para ello, cada apartado concluye con unas actividades que permiten al alumnado reflexionar sobre lo aprendido y reorganizar sus conocimientos. Debe realizar pues una síntesis que le resulte comprensible y utilizable posteriormente. Aquí se impone la puesta en común, en el grupo grande, atentamente dirigida por el profesor o profesora. En ella se podrán apreciar ya conexiones entre los diferentes problemas que no aparecieron tal vez con claridad en el primer análisis. Y también es útil para detectar defectos y carencias, no sólo de los alumnos y alumnas, sino de la acción del profesorado o de la validez de actividades y recursos, como explicitaremos en las «Orientaciones para la evaluación» (en la página 53 y ss.).

Las síntesis parciales de cada uno de los cinco apartados deben resultar útiles para realizar la gran síntesis final de la Unidad. La visión final no debe ser una simple suma de conocimientos más o menos olvidados o dispersos sino también, y sobre todo, un conocimiento más complejo e interrelacionado del conjunto.

En efecto, después de realizar el estudio analítico de las cinco grandes cuestiones, a través de una «periodización» semejante, y ya con cinco síntesis parciales hechas, el alumnado debe recomponer todo aquello y reorganizarlo en una síntesis general. Esa síntesis no es un resumen, un desgranar de conocimientos, sino una explicación compleja de la Segunda República. Para llegar a ella hemos recurrido a estas actuaciones didácticas, que podrían resultar enojosas para un investigador o para un conocedor de la materia o para alguien acostumbrado a hacer análisis históricos, pero que es absolutamente necesario en el aprendizaje escolar.

Para realizarla puede adoptarse el esquema que se crea más oportuno, pero, en cualquier caso, utilizar la secuencia cronológica desde la *periodización* de los cuatro momentos elegidos puede facilitar la tarea. Es ahora, y no antes, cuando una *periodización* puede servir de guía a la síntesis sin perder de vista la complejidad de los problemas que se tratan, puesto que éstos ya han sido analizados uno por uno en su propio desarrollo y en relación con los otros cuatro. En circunstancias mínimamente normales los alumnos deben conseguir en esta síntesis final una visión global e interrelacionada de los problemas, en lugar de reducirse a un recitado de hechos.

Hemos intentado mostrar cómo este desarrollo didáctico específico, para una Unidad en concreto, guarda relación con el esquema general de las implicaciones metodológicas que hemos ofre-

cido antes, y también cómo cada una de ellas (el planteamiento de problemas, el tratamiento de la información, la atención a los esquemas conceptuales de los alumnos y alumnas, la realización de informes y síntesis...) adquiere su forma específica de estar presente en cada concreción didáctica.

Es muy importante que profesorado, alumnos y alumnas conozcan el tipo de trabajo que están haciendo en cada momento, ya que las diferentes actividades y sus técnicas de realización o la forma de organizar el trabajo en el aula adquieren un sentido y una forma específica según la finalidad a la que sirven. Así, por ejemplo, el análisis de textos de aquellas actividades que tienen como objeto el planteamiento del problema, en este caso tanto la actividad inicial que abre todo el tema como las que abren los diferentes apartados, no debe realizarse de la misma forma que aquellas que también utilizan textos, pero con la finalidad de recabar información que conteste a las preguntas y problemas planteados. En el primer caso se busca definir, delimitar la cuestión que se va a estudiar; en el segundo se intenta analizar todos sus elementos lo más exhaustivamente posible. Necesariamente en el primer caso, una vez conseguido el objetivo básico, hay que pasar adelante aunque no se haya utilizado toda la información que contiene el texto, mientras que en el segundo caso es preciso aprovechar esta información al máximo en orden a contestar las cuestiones que interesa esclarecer.

En definitiva, técnicas, recursos, tipo de trabajo de aula, actividades, etc. deben estar al servicio de la secuencia metodológica marcada.

Ni que decir tiene que en todo ello la impronta del profesorado es fundamental, aunque puede contar con las orientaciones concretas para cada actividad que veremos en el apartado correspondiente al «Desarrollo de las actividades» (página 58 y ss.) y que pueden ayudarle a interpretar las intenciones y los objetivos de cada actividad en concreto y dar coherencia al hilo conductor de cada apartado y a la Unidad entendida globalmente.

Una versión más amplia de estos supuestos con la correspondiente bibliografía puede consultarse en:

- MAESTRO, P. (1991). «Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas». En *Studia Paedagógica*, 23. Salamanca: Universidad de Salamanca, pp. 55-81.
- MAESTRO, P. (1993). «Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado». En *Actas del Congreso «Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado»*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

La evaluación del alumnado, tal como se apuntó en el apartado general, se realiza mediante diversos instrumentos y criterios de evaluación. Entre tales instrumentos ya se mencionó el cuaderno didáctico, que debe ser utilizado a lo largo del curso; pero ahora, dado el carácter concreto de estas orientaciones, vamos a centrarnos más en dos instrumentos puntuales como son las síntesis y el examen.

Síntesis

Síntesis parciales

La estructura de la Unidad, en la que se van analizando los problemas a partir de su planteamiento y los intentos de resolución que generan o refuerzan los conflictos, hace necesaria la realización de síntesis parciales. Además de los rasgos que han sido expuestos en la parte general, éstas pueden adoptar formas más creativas; por ejemplo, tras el apartado de «El problema social» es posible simular la realización de un informe por un grupo de presión patronal que pretendiera influir en la opinión pública acerca del deterioro de la situación económica y social en abril de 1936.

El alumnado tendrá que hacer un esfuerzo de empatía para comprender las razones que arguyen estos grupos, lo que implica adoptar su perspectiva de análisis de los hechos que han tenido lugar en el período republicano. Esto supone conectar en una explicación el conocimiento de los intereses de estos grupos (lo que desean y por qué) con los otros elementos que configuran el proceso histórico en el que están inmersos: la crisis económica, el aumento de la conflictividad social reflejada en el crecimiento del número de huelgas o la violencia de diverso signo, la inestabilidad política, el temor a que se vuelva a poner en marcha una nueva regulación de las relaciones laborales semejante a la del primer bienio, etc.

El alumnado tendrá oportunidad de relacionar aquellos hechos e interpretarlos desde la percepción de estos grupos, lo que supone también conocer sus planteamientos y acciones reales. Si otros alumnos o grupos de alumnos optan por simular las situaciones de otros sectores sociales, se puede dar lugar a un interesante debate. Lo importante, no hay que perderlo de vista, es el trabajo de síntesis que previamente han hecho alumnos y alumnas.

Síntesis final

La síntesis final tratará de la reconstrucción del proceso de aprendizaje seguido en la Unidad e incluirá la exposición de la resolución del problema didáctico planteado inicialmente; es decir, de la explicación del proceso histórico estudiado. El diseño de trabajo, ya revisado, junto con las aportaciones de las síntesis parciales constituirán la base para la elaboración de esta síntesis final. A diferencia de las síntesis parciales que tienen un carácter más temático, ésta debería reintegrar los elementos analizados en una diacronía que permitiera construir nuevas explicaciones más complejas mediante la relación de los diversos hechos. Así, la revolución de octubre de 1934 puede ser explicada desde la problemática social, política, regional y militar. Incluso cabe establecer ciertos paralelismos con la Guerra Civil (el papel represor del ejército, el insurreccionalismo de los sindicatos y partidos de izquierda, los discursos ideológicos, entre otros).

Lo que debe centrar nuestro interés en esta síntesis es, sobre todo, la explicación del proceso histórico que requiere la resolución del problema inicialmente planteado. Puesto que las síntesis

recogen los aprendizajes de esta Unidad, su corrección se hará mediante los criterios de evaluación que después expondremos. Como ya se indicó, debe valorarse si el alumnado ha ido más allá de la elaboración de un mero resumen.

Exámenes

El examen es otro instrumento de evaluación que se puede emplear. De acuerdo a los planteamientos de esta unidad nos parece que los exámenes más adecuados para valorar los aprendizajes de los alumnos y alumnas serían aquellos que consistieran en un documento que fuera acompañado de preguntas. Su graduación de acuerdo a unos criterios permitirían hacer más significativa la evaluación, además de facilitar el paso a la calificación, siempre difícil. Veamos dos ejemplos de examen:

Ejemplo 1

Contempla el cartel (Figura 1, página 55) y responde a las siguientes cuestiones:

1. *Describe la imagen. ¿Qué elementos aparecen reflejados?*
2. *Interprétala. ¿Qué significado tiene su mensaje?*
3. *¿Cuál es la problemática a la que se refiere esta imagen?*
4. *¿Cómo influyeron estos problemas en el estallido de la guerra civil?*

La primera pregunta requiere aparentemente una simple descripción a partir de una observación, pero ésta gana en riqueza en función de los conocimientos del alumno o alumna. La conceptualización que haya alcanzado a lo largo de la Unidad condicionará su percepción. Incluso los conceptos que utilice en la descripción y su grado de precisión son un signo de su conocimiento. Esto se ve mejor cuando se llega a la interpretación, para lo cual es necesario que el alumnado tenga algunas claves que le permitan, por ejemplo, establecer relación entre lo que figura escrito y el contexto en el que el cartel es creado. Las expresiones que aparecen como «la tierra socializada» ponen sobre la pista del proceso colectivizador al que se refiere. De este mismo mensaje se puede deducir quién es el emisor y cuáles son sus intereses. Evidentemente, esto supone asociar la consigna «*Campesino, la tierra socializada es la mejor garantía de tu libertad*» (esta palabra destacada visualmente) a una determinada ideología y a una organización obrera.

La tercera cuestión valora si el alumno es capaz de situar esa información en una problemática histórica más precisa, lo que implica una capacidad de abstracción y conceptualización mayores. En este caso, el problema agrario. La última pregunta exige una compleja explicación de un problema en el contexto de otro más complejo. Se trata de articular dos procesos históricos de distinta duración y ritmos en función de la explicación de uno de ellos. La capacidad de seleccionar y sintetizar diversos hechos, así como su conceptualización serán el objeto de evaluación.

Como habrá podido observarse, las preguntas denotan un nivel de dificultad progresivo que permitirá valorar el grado de consecución de los objetivos y establecer calificaciones más objetivas, por cuanto hacen posible comparar diversas respuestas. Asimismo, la secuencia de las preguntas permite valorar el proceso intelectual que ha realizado el alumno en su contestación.

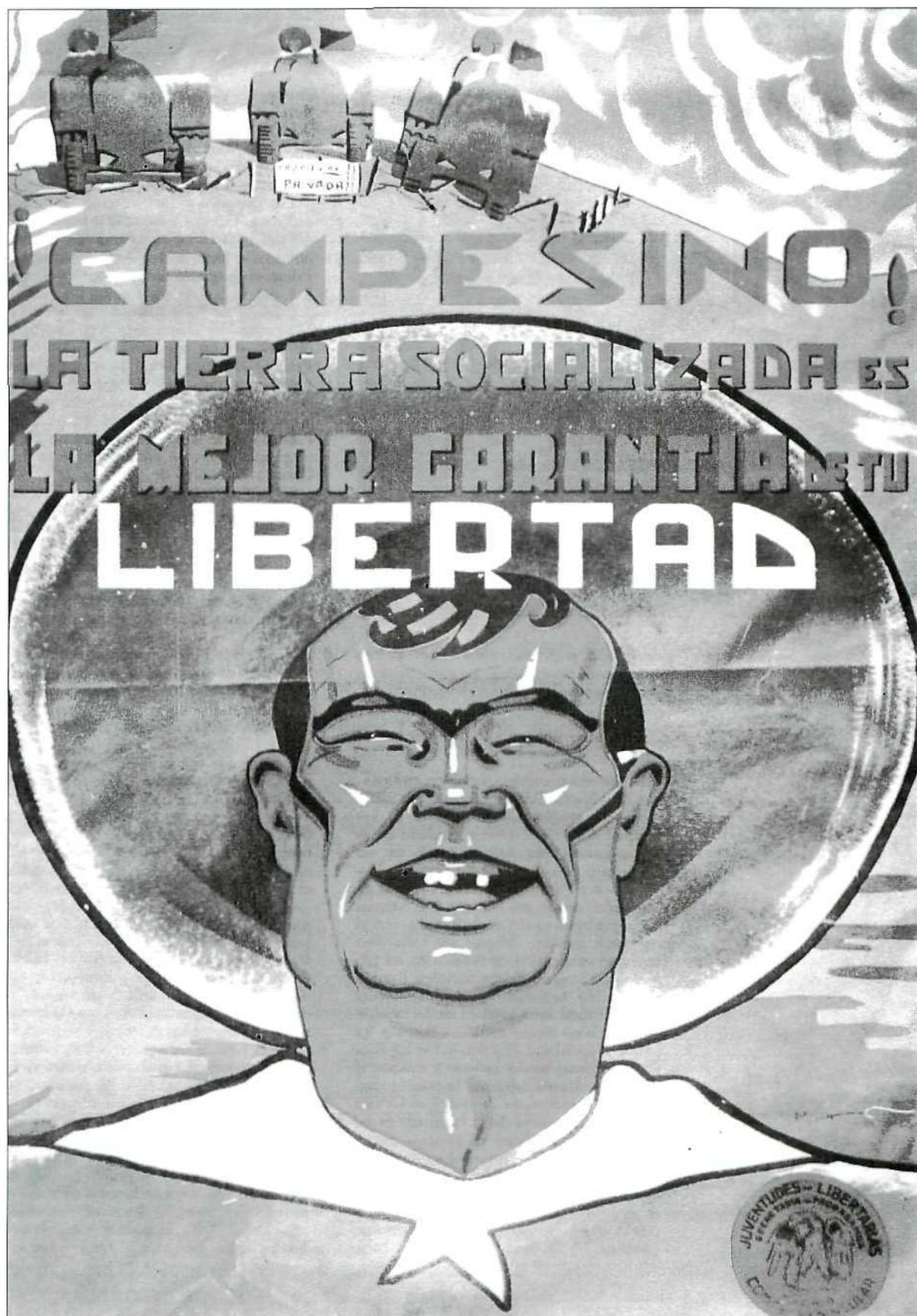


Figura 1: Cartel. *Campesino con sombrero*. «¡Campesino!, la tierra...».

Fuente: Archivo General de la Administración (AGA). Sección «Cultura». Tomado de AA.VV. (1985). *La Guerra Civil española*. Historia 16.

Ejemplo 2

Otro ejemplo, ahora basado en un texto, podría ser éste:

**Carta pastoral
Las dos ciudades**
30 de noviembre de 1936

«*Reviste, sí [la actual lucha] la forma externa de una guerra civil; pero en realidad es una cruzada. Fue una sublevación, pero no para perturbar, sino para restablecer el orden [...] y nadie ha podido recriminar a la Iglesia porque se haya abierto y oficialmente pronunciado a favor del orden contra la anarquía, a favor de la implantación de un gobierno jerárquico contra el disolvente comunismo, a favor de la defensa de la civilización cristiana y de sus fundamentos, religión, patria y familia, contra los sin Dios y contra Dios, sin patria y hospicianos del mundo [...] el alzamiento español no es una guerra civil, sino que es sustancialmente una cruzada por la religión, por la patria y por la civilización contra el comunismo [...] es de desear y de rogar a Dios que se logre la redención de España, de la España racial y auténtica, de la España madre de tantas naciones, de la España paladín inmortal de la espiritualidad.*»

Preguntas:

1. *¿Qué quiere decir el autor cuando afirma que la sublevación fue «para restablecer el orden»?*
2. *¿Qué motivos tenía la Iglesia para apoyar a los sublevados? ¿Por qué se enfrentó a la República?*
3. *¿Con qué otros grupos sociales o instituciones coincidiría la Iglesia en su oposición a la República?*
4. *¿Consideras correcta la interpretación que se hace en este documento de la Guerra Civil? ¿Por qué?*

Al igual que en ejemplo anterior, las preguntas van desde una cuestión relativa a la comprensión del documento a otra cuestión final en la que el alumno debe contrastar una interpretación con la suya, que debe fundamentar. Todo ello está situado en el contexto del proceso histórico al que se refiere esta Unidad.

Nos podremos acercar más a la objetividad de la evaluación si consideramos la información que aportan estos instrumentos de evaluación como complementaria. Aunque sólo hemos resaltado dos para comentar aquí, no deben olvidarse los sugeridos en las orientaciones generales. Todo ello debe servir para aproximarnos a la diversidad de nuestro alumnado.

Los criterios de evaluación

En la descripción de los diferentes instrumentos de evaluación que se pueden utilizar en esta Unidad se ha ido aludiendo a los criterios de evaluación; es decir, a unas referencias desde las que se hacen los juicios de valor, en este caso acerca del aprendizaje del alumno o alumna.

Tales criterios deben aludir tanto a los objetivos como a los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes). Todos ellos se derivan de los criterios del Decreto que establece el currículo, cuyo componente prescriptivo ha de ser ajustado al desarrollo de esta Unidad. Además debe contemplarse la conveniencia de graduar estos criterios con objeto de poder adecuarlos a la diversidad de los aprendizajes. Ésta es una tarea del profesorado en contacto directo con la realidad del aula.

Los criterios de evaluación que proponemos para esta Unidad (adaptados a partir de los prescritos en el Decreto de currículo de Bachillerato) son:

- Situar cronológicamente acontecimientos y procesos sociales relevantes del periodo republicano: proclamación de la República, golpe de estado de Sanjurjo, hitos del proceso de reforma agraria, proclamación del estado federal en Cataluña... Además, el alumnado debe saber vincular tales hechos con personajes individuales o colectivos.
- Saber establecer los cambios y permanencias que dan significado a los hechos históricos y que permiten analizarlos desde diversas perspectivas temporales, por ejemplo, en un tiempo corto (periodo republicano) y un tiempo más largo (España en el periodo de entreguerras). Así se puede obtener una visión más completa del problema agrario si lo situamos en la perspectiva de la historia contemporánea que si sólo lo hacemos en el periodo republicano, e incluso si subdividimos éste. La combinación de diferentes tiempos permite entender mejor el significado de la República y explicar los procesos históricos que confluyen en ella.
- Establecer relaciones que tienen hechos significativos de la República con su contexto internacional, resaltando las analogías y particularismos. Así, la relación con la expansión de los fascismos en Europa, la reacción de los Frentes Populares, las repercusiones de la crisis de 1929, la crisis de los regímenes democráticos en toda Europa... serían algunos hechos que ayudarían a explicar mejor lo que sucede en España entre 1931 y 1939.
- Elaborar una explicación del proceso histórico centrado en la República en la que se combinen las intenciones y acciones de los individuos o colectivos con los factores de carácter estructural (organización económica, relaciones sociales, formas de organización del poder político...) que, a su vez, remiten a procesos históricos anteriores o que permiten establecer analogías con otros ámbitos espaciales coetáneos.
- Obtener información sobre los hechos y procesos que conformaron la experiencia republicana a partir de diversas fuentes (disposiciones legales, transcripción de relatos orales, carteles, información estadística, testimonios de protagonistas, noticias de prensa, entre otras). Ello implica no sólo comprender el contenido de la fuente sino valorar su aportación en la resolución del problema didáctico.
- Reconocer el papel del historiador ante las fuentes, cómo éste las interpreta a través de la selección de datos relevantes de acuerdo con los problemas y preguntas que ha definido y formulado. Saber esto permitirá reconocer la existencia de posibles interpretaciones diferentes que remiten a la idea del conocimiento histórico como una construcción intelectual sujeta a revisiones que la realidad presente exige y, a su vez, configura. Los cambios de la propia interpretación de la experiencia republicana son ejemplo de ello: se ha pasado de una interpretación maniquea, autojustificativa y culpabilizadora a otras más complejas que resitúan el período republicano en el proceso histórico de la crisis de la Restauración y lo conectan con otros procesos de ámbito europeo como la crisis de los sistemas democráticos.
- Ser consciente de las diversas acciones que ha tenido que realizar para alcanzar una explicación de un proceso histórico que se ha problematizado. Esto supone el haberse cuestionado sus concepciones previas, haber definido un problema, elaborado un diseño de trabajo, la búsqueda y análisis de la información, la obtención de conclusiones y su revisión, entre otras acciones. La reflexión personal junto con la interacción con los compañeros y compañeras y el profesorado ha ido enriqueciendo su propio conocimiento, así como el de los demás puede haberse beneficiado de su aportación.

Cada una de estas «actividades» que se presentan a continuación incluye orientaciones para el desarrollo de las correspondientes actividades destinadas al alumnado que aparecen en el capítulo «Materiales para el alumnado. Actividades» (página 79 y ss.).

Actividad inicial

La actividad inicial, de suma importancia, consiste esencialmente en una acción interrogativa, en plantear preguntas sobre los problemas que sugiere el conocimiento histórico sobre la Segunda República y la Guerra Civil. El papel del profesorado es aquí crucial. Más que anticipar conocimiento, su función «inquisitiva» tiene que ayudar al alumnado a plantearse correctamente la definición del problema básico que va a estudiar e indagar; se trata, por tanto, de guiar, de orientar, pero presentando el objeto de aprendizaje como algo que se construye, que no está acabado.

La información que ofrecen los documentos propuestos y la inestimable orientación del profesorado deben permitir centrar el problema didáctico que se va a estudiar. Necesariamente en toda indagación un paso previo consiste en delimitar los rasgos del problema que se quiere investigar y en esbozar el camino de dicha investigación en un diseño de trabajo que permita orientar las tareas. Por tanto, podemos desglosar la actividad en varios pasos o situaciones de aprendizaje.

En primer lugar, tras la lectura comprensiva del texto primero de Tuñón de Lara, el alumnado, recordando lo aprendido en las unidades didácticas anteriores, deberá resumir las condiciones históricas de España al advenimiento de la República, destacando los conflictos o problemas «pendientes», lo que algunos historiadores y coetáneos llamaron *el problema de España*. El mismo texto tiene la utilidad de apuntar que el nuevo régimen quiere solucionar dichos problemas, que nace con esa voluntad. Esta cuestión, los problemas de España y el significado de la República como intento de solución, deberá ser subrayada por el profesor y reseñada convenientemente en el cuaderno por el alumnado.

En segundo lugar, la información suministrada por los textos seleccionados deberá ayudar a centrar el problema didáctico: por qué «fracasó» la Segunda República como intento democrático de solucionar los problemas. Es importante resaltar y precisar esta cuestión de tal forma que todo el alumnado asuma que ésta es la clave del asunto, la cuestión que responder, el tema que indagar. A su vez, el profesor o profesora deberá proponer que el alumnado aventure algún tipo de explicación plausible; es decir, que formule una hipótesis de las razones o los motivos de dicha frustración, no con el ánimo de «buscar la solución correcta» sino con la idea de esbozar una explicación que permita explicitar la forma de abordar la investigación, el camino del estudio a seguir.

En tercer lugar, el profesor propondrá la elaboración de un diseño de trabajo, de un guión de investigación, con los elementos que se han de analizar. No se trata de que los alumnos y alumnas «descubran» qué hechos o acontecimientos han sido determinantes en la frustración del régimen republicano, sino de delimitar qué cuestiones son las que deberíamos analizar, qué necesitamos averiguar para responder al problema planteado y comprender por tanto el significado profundo de la Segunda República y la Guerra Civil. Un diseño-tipo debería constar de los siguiente epígrafes:

1. Una síntesis de los problemas o problema a tratar.
2. Comprobar con qué medidas los gobiernos republicanos querían solucionarlos.
3. Analizar los límites de esas acciones o proyectos de solución.
4. Analizar los posibles conflictos y oposiciones que generarían dichas medidas o proyectos.
5. Estudiar las consecuencias que acarrearían tanto los conflictos como las acciones emprendidas.

Posiblemente el alumnado lo exprese de forma diferente, pero el profesorado debe aquí hacer converger las divergencias y disparidades en propuestas unitarias, pues esta acción metodológica, como ya hemos destacado, es vital para que el alumnado sea consciente del estudio que va a emprender. Es un plan de trabajo y como tal deberá ser revisado a lo largo de la Unidad, corregido y ampliado de acuerdo con nuevas informaciones. Así pues, dicho plan de trabajo deberá ser debatido y consensuado con la orientación del profesor por todo el grupo de alumnos y alumnas del aula.

Actividad 1

Al enfrentarse a una nueva actividad o una nueva sesión de trabajo conviene que el alumnado sea consciente del sentido de dicha actividad y le resulten comprensibles las tareas que el profesorado le exige. Para ello, es recomendable que un alumno realice un pequeño resumen de la sesión o actividad anterior y anticipe la acción metodológica a seguir. Esta estrategia de aprendizaje resulta muy útil y es rápidamente asumida por alumnos y alumnas porque les permite «situarse» fácilmente ante las tareas diarias retomando el hilo conductor de la Unidad didáctica.

La finalidad esencial de esta actividad estriba, siguiendo el plan propuesto, en que el alumno o alumna comprenda la intencionalidad de los grupos que llegan al poder tras proclamarse la República, desentrañar el para qué, esbozar el proyecto republicano ante un asunto clave como fue en los años treinta el llamado *problema social*. La información que proporcionan los textos debe ampliar y corregir la información que poseen los alumnos ante el problema social y expresada y apuntada en la actividad anterior. A su vez, la utilidad de los dos documentos es ayudar al alumnado a definir y delimitar el problema social anticipando las posibles vías de solución. La utilidad del texto de Azaña consiste en que:

1. Expresa la intención de atajar la situación: problema de paro, estructura agraria, arcaísmo, etc.
2. Delimita el problema social: latifundismo-jornalerismo-paro, haciendo depender una lacra social de unas relaciones sociopolíticas.

Esta información se completa con la opinión de un técnico: Pascual Carrión, uno de los impulsores e ideólogos de la reforma agraria, que:

1. Relaciona la reforma de las estructuras agrarias con la mejora de la economía en general.
2. Define más claramente la solución: dar tierra a los campesinos.
3. Señala la posible oposición de las clases poseedoras.

En definitiva, la información suministrada por los documentos, más aquella que poseían los alumnos y alumnas a partir de las unidades didácticas anteriores y las puntuales explicaciones del

profesorado, permite definir los rasgos e importancia del problema social y económico; definición que deberá reseñarse de forma destacada en el cuaderno didáctico.

Actividad 2

Básicamente la finalidad de esta actividad es analizar el proyecto de solución reformista-republicano ante el problema social. De la multitud de medidas y acciones legislativas de los primeros gobiernos republicanos hemos seleccionado tan sólo dos por considerarlas de mayor significación y porque cumplen esencialmente el propósito de esta actividad: la plasmación del proyecto republicano en una serie de medidas de carácter reformista pero de gran trascendencia.

Sin agotar el comentario de los textos propuestos, el alumnado podrá deducir en qué se plasman dichos proyectos, dichas intenciones de cambio y modernización. Así, de los párrafos escogidos de la legislación laboral puede inferirse que la solución adoptada se materializa en:

1. Un conjunto de leyes mucho más favorables para los trabajadores, pero que no rompen las relaciones sociales dominantes, leyes que conducirían a una sensible mejora de las condiciones de vida de los trabajadores del campo.
2. Una legislación que crea o hace posible unas nuevas relaciones laborales; es decir, conforma un contrapoder frente al empresario.

El alumnado deberá retener las fechas para comparar la rapidez con se promulgaron estas medidas y la lentitud con que se elaboró y se llevó a la práctica la reforma agraria.

Por la complejidad de la *Ley de bases para la reforma agraria* resulta más adecuado y potencialmente igual de significativo para el alumnado el análisis de algunos de los artículos de la Constitución que destacan las limitaciones que esta esperada reforma tuvo:

1. Expropiación con indemnización.
2. Prohibición expresa de la confiscación de bienes.

Una vez deducidas las características más destacadas de las reformas emprendidas es necesario que el alumnado aprecie el alcance de éstas. Para ello es conveniente organizar un pequeño debate en el aula sobre este asunto clave; debate orientado por el profesorado en torno a las posibles implicaciones políticas y sociales de estas medidas legislativas. Hay que tener presente que «en el campo, la propiedad de la tierra suponía el acceso al ejercicio compartido del poder económico y político. Por eso, una reforma agraria de amplio alcance que disolviese la concentración de propiedad, que había constituido hasta entonces la base del poder, suponía no sólo una reordenación fundamental del sector agrario sino, al propio tiempo, una redistribución del poder político y social»⁹. Este aspecto es el que hay que destacar en el aula. Más que un estudio pormenorizado de la estructura socioeconómica o de todas las medidas de carácter social, lo más destacado es que el alumnado llegue a comprender o establecer la correlación entre lo económico y lo político. El profesorado no debe perder de vista que la gradación y articulación de los contenidos de esta Unidad didáctica pretenden que el alumnado establezca relaciones entre los elementos de un proceso histórico complejo como el que abordamos; es decir, que construya la explicación histórica de dicho proceso y, por tanto, debe tener en cuenta que no hay que agotar toda la información

⁹ BERNECKER, W. (1982). *Colectividades y revolución social*. Barcelona: Crítica, p. 101.

conforme es presentada, incluso si el alumnado lo demanda, y mucho menos anticiparla, pues dicha información y las conexiones con otros hechos o informaciones se irán conformando a lo largo de la Unidad.

Actividad 3

Esta actividad completa a la anterior al proporcionar una información sobre los propios límites y resistencias ante las reformas sociales republicanas. Ambas claves sólo vienen a corroborar algunas cuestiones ya apuntadas con anterioridad, pero son un elemento explicativo de primer orden para ir comprendiendo el porqué del fracaso de la República. La verdad es que sólo fueron expropiados los pocos insurgentes de agosto del 32 que tenían tierras y una treintena de grandes de España. Como señala Pascual Carrión: «*ni siquiera se ocuparon gran parte de las fincas de los grandes de España, que sumaban 562.528 hectáreas*»¹⁰. Las ideas más destacadas que reflejan los textos son:

1. Falta de decisión y voluntad política de los grupos en el poder.
2. Lentitud de los asentamientos.
3. Obstrucción parlamentaria de los grupos de la derecha.

Estas ideas deberán, por una parte, relacionarse con la información ya abordada, por ejemplo el texto de Carrión de la primera actividad; y por otra parte, facilitar que el alumnado anticipe cuáles podrían ser las repercusiones y consecuencias, al relacionar la situación problemática del campo español con las resistencias de determinados grupos y los límites de los intentos reformistas. Este último aspecto nos permite enlazar con la actividad siguiente.

Actividad 4

Como ya hemos apuntado, la relación que puede establecerse es más estrecha entre los proyectos y las acciones que entre estas últimas y las consecuencias que producen. De ahí la necesidad de analizar muy pormenorizadamente las actuaciones de los grupos implicados en la reforma agraria: patronal y sindicatos, terratenientes y obreros. Se trata obviamente de comprender las razones por las que las medidas sociales exasperaron sobremanera la lucha política hasta llegar a un conflicto abierto: la Guerra Civil. El primer paso es, por tanto, explicar las reacciones de los grupos directamente afectados y su incidencia en la dinámica política. Éste es el sentido de esta actividad: analizar las distintas motivaciones de los sectores sociales implicados y sus consecuencias, de momento, a corto plazo. De los textos seleccionados, las ideas más destacables son:

1. La reforma fue unánimemente condenada por todos los grupos patronales porque atentaba contra el principio de propiedad.
2. La patronal atacaba con más virulencia las medidas dictadas por Largo Caballero que la ley de reforma agraria.
3. Condena de la legislación por creer que estuvo inspirada por un espíritu socializante.

¹⁰ CARRIÓN, P. (1932). *La reforma agraria en la Segunda República*. Madrid: Gráficas Reunidas.

4. Todo ello se traduce en una lucha política con el Gobierno republicano y en un reagrupamiento de las fuerzas socioprofesionales en la derecha.

En cuanto a lo que Tamames califica de «violencia campesina», se han escogido dos episodios significativos: Castilblanco y Casas Viejas; su importancia estriba en:

1. La desesperanza o las esperanzas frustradas que llevan al campesino a estallidos de violencia.
2. Comportamiento de la Guardia Civil, que siguió siendo una fuerza defensora del «orden».

Todos estos conflictos se traducen en el rompimiento de la coalición social-azañista y la imposibilidad para imponer una reforma que, aunque moderada, era esencial para la modernización de la sociedad. Con la información suministrada y subrayando las ideas claves, el alumnado puede concluir que el conflicto rural adquirió proporciones nacionales entre la derecha y el Gobierno; y entre el Estado, los campesinos y los propios aparatos del Estado.

Conviene en estos momentos, si es necesario, hacer una primera revisión del plan de trabajo inicial, así como las hipótesis formuladas a la vista de los nuevos conocimientos sobre la materia objeto de aprendizaje.

Actividad 5

En esta actividad hacemos confluír dos hechos históricos de primer orden: el Segundo Bienio y la coyuntura depresiva. Su simultaneidad sólo nos interesa para destacar el agravamiento del problema social y de los conflictos latentes. Durante el Segundo Bienio, denominado «negro» o «rectificador», los grupos que ostentan el poder se dedican a dismantelar toda la obra reformista del bienio anterior. Esta nueva política junto con las repercusiones evidentes de una coyuntura depresiva conformará una situación muy conflictiva.

A partir de los documentos seleccionados, el alumnado deberá llegar a las siguientes conclusiones:

1. El agravamiento de la crisis es producto de la desconfianza del poder económico respecto del político.
2. La actitud de «revancha» de la patronal se traduce en un empeoramiento de la situación del campesinado.
3. Esa situación es vivida como una amenaza, derivando hacia una táctica defensiva.
4. La represión que sigue a octubre de 1934 será un factor decisivo para aglutinar a las fuerzas favorables al Frente Popular.

Respecto a la formación del Frente Popular, la idea que hay que destacar en el aula, de momento, es que «*las organizaciones obreras, incluidas las anarcosindicalistas, cuya implantación no debemos olvidar, tenían, sin embargo, una tendencia espontánea en sus bases a unirse, más que contra un fascismo todavía no bien definido, contra los «cavernícolas», los «señoritos» y otras denominaciones que servían para englobar, en lenguaje popular, a las corrientes de derecha*»¹¹.

¹¹ TUÑÓN DE LARA, M. (1985). *Tres claves de la Segunda República*. Madrid: Alianza, p. 300.

Actividad 6

La finalidad básica de la actividad es que el alumnado comprenda el desarrollo del problema social en el período denominado Frente Popular. La historiografía más conservadora ha cargado los tópicos sobre esta etapa, estereotipos que constituyen una visión muy maniquea de la situación y que han trascendido hasta convertirse en parte del pensamiento dominante. De ahí la conveniencia de reflexionar sobre el propio significado de esta etapa a partir del análisis de los comportamientos de los grupos en litigio estableciendo relaciones con todo lo visto hasta ahora. El texto de Fraser tiene la utilidad de centrar la cuestión al subrayar que:

1. Las clases dominadas reafirman sus esperanzas en que la República solucionará sus problemas.
2. Las clases dominantes temen que la República les arrebate parte de su propiedad, su razón de ser.

Las acciones emprendidas permiten deslindar la naturaleza del régimen republicano y parte del porqué de su fracaso. Durante esta etapa la reforma agraria se acelera debido al cambio en la correlación de fuerzas en el campo, tras la victoria del Frente Popular; pero, además, por el empeño del Gobierno Republicano en un programa moderado. Dicho programa y la aceleración de la reforma explican, al menos en parte, como nos recuerda el propio Fraser, que algunos terratenientes, convencidos de no poder seguir frenando la acción reformista, prefieren optar por una solución autoritaria.

Actividad 7

La justificación de la sublevación militar, por parte del bando vencedor, es que ésta se produce para contener una revolución comunista en ciernes. Partimos aquí de la siguiente consideración: «*La revolución fue la respuesta a la sublevación contra el reformismo republicano*»¹². Por tanto, la finalidad esencial de esta actividad con el análisis de los documentos propuestos es la de corregir dicho error, pues éste entorpece una visión más cabal, que es nuestra pretensión, sobre el problema social en particular y sobre la Segunda República en general.

De la documentación seleccionada habría que destacar:

1. La continuidad del problema social en la zona republicana durante la Guerra Civil.
2. La imposición de medidas más radicales como la colectivización y el reparto de tierras debidas a la propia coyuntura bélica.
3. El fracaso de estas experiencias en una coyuntura de guerra.

Antes de pasar al análisis del problema siguiente es necesario que el alumnado ordene sus conocimientos. Por tanto, el profesorado propondrá como tarea individual la realización de una síntesis parcial cuyo guión puede ser el mismo plan de trabajo acordado en la actividad inicial o discutido y acordado en el aula.

Como actividad alternativa, que incluso puede ayudar al alumnado a ordenar todos los elementos tratados en este apartado, resulta muy útil la visualización del film *Réquiem por un campesino*

¹² FONTANA, J. (1987). *La Segunda República: una esperanza frustrada*. Valencia: Alfons El Magnànim, p. 18.

español. Esta actividad conviene hacerla después de haber trabajado los materiales de este bloque y siempre y cuando alumnos y alumnas sean conscientes de que ven la película para ordenar sus conocimientos e ideas.

Actividad 8

Dado que el esquema del bloque de actividades que estudia el problema social va a repetirse en el análisis de los problemas restantes que componen la Unidad, conviene que haya sido ya plenamente asumido por el alumnado, pues ello facilitará enormemente el estudio del resto de la Unidad. Esta actividad tiene el mismo sentido que la número dos. Se trata de precisar con mayor detalle cuál es el problema para comprender mejor el intento reformista y su frustración posterior. Igualmente, hay que partir de lo que el alumnado ya sabe sobre la cuestión y ampliar o modificar su información a través del análisis del texto propuesto. Las ideas fundamentales que se deben destacar del discurso de Azaña son:

1. Existió una voluntad de resolver el problema denominado «regional».
2. La unión de los españoles bajo un Estado común no ha sido resuelta en el pasado de forma satisfactoria.
3. La solución propuesta es la creación de autonomías político-administrativas y la organización del Estado en regiones autónomas.

El profesorado deberá tomar precauciones para que el alumnado no haga traslaciones miméticas e identificaciones anacrónicas con la situación actual o la percepción positiva o negativa del problema. El recurso adecuado es situar el problema históricamente; es decir, definir el problema como uno de los problemas básicos y característicos de la formación histórica de España como nación. Si es necesario, el profesorado deberá hacer las puntuales precisiones o puntualizaciones sobre el asunto. No hay que perder de vista que se trata de que el alumnado llegue a delimitar lo más correctamente posible los rasgos de un problema histórico, además de apuntar la solución esbozada por Azaña, en este caso.

Actividad 9

La plasmación de esa voluntad política, de ese proyecto reformista, por parte de los republicanos se concreta en la promulgación de Estatutos de Autonomía regional. Sin embargo, comenzar por el análisis de los artículos de la Constitución permite que el alumnado comprenda que:

1. La Constitución, como código fundamental, es el marco legal que hace «posible» la autonomía regional.
2. Las condiciones exigidas en la Constitución hacen depender la concesión de los Estatutos Autonómicos de la voluntad soberana de las Cortes. Es decir, del Parlamento dependía no sólo el nacimiento legítimo de los estatutos sino su propia vida. Estas condiciones sólo se darán para Cataluña durante el Primer Bienio; Euskadi tendrá que esperar su oportunidad hasta más tarde.

La lentitud en la aprobación y promulgación del Estatuto catalán se deduce de comparar la distancia de ambas fechas con la rapidez de la promulgación de las medidas de carácter laboral. No es

una casualidad que el Estatuto y la reforma agraria fueran aprobadas en las Cortes tras el fracasado golpe de Sanjurjo. Así pues, el alumnado deberá preguntarse las razones y los sectores de donde proviene una posible actitud adversa. Interrogantes que facilitan y enlazan con la actividad siguiente.

Actividad 10

La clave de esta actividad radica en la comprensión de las resistencias al hecho autonómico y la explicación de los conflictos planteados. Si, como señalábamos anteriormente, la «concesión» del Estatuto de Autonomía dependía de la voluntad de las Cortes, el entendimiento entre la mayoría parlamentaria y las fuerzas políticas mayoritarias de la región será condición imprescindible para hacer realidad la autonomía. Desde esta óptica, la información destacada de los textos seleccionados que hay que retener es:

1. Durante el Primer Bienio, obstrucción parlamentaria y resistencias a la concesión de autonomía por parte de la derecha «patriótica».
2. Durante el Segundo Bienio, con mayoría parlamentaria de los grupos de derecha:
 - Negativa de la derecha a conceder el estatuto de autonomía a Euskadi, donde el partido mayoritario es el PNV.
 - Enfrentamiento entre el gobierno central y el gobierno autonómico catalán —la Generalitat está en manos de ERC—, cuyo momento culminante es la revolución de octubre de 1934.
 - La represión posterior a la insurrección del 34 reagrupa a las fuerzas nacionalistas.
 - Tras la victoria del Frente Popular, la nueva correlación de fuerzas abre un nuevo cauce al Estatuto Vasco, aunque éste no se haga realidad hasta la Guerra Civil.

Actividad 11

Una de las más llamativas justificaciones —por su persistencia— lanzadas por los vencedores fue el peligro de disolución de España durante la República. Es obvio que tal exageración sólo estuvo en la mente de quien fabricó este potente tópico. Dicha posición al menos habrá sido cuestionada por los alumnos y alumnas a estas alturas del estudio emprendido; sin embargo, conviene que el alumnado comprenda cuál fue la política republicana y sus dificultades en cuanto a materia autonómica se refiere. Lo fundamental a destacar tras el análisis de los documentos propuestos sería:

1. Los gobiernos republicanos continuaron la política reformista moderada. Un ejemplo: la promulgación del Estatuto Vasco.
2. La propia coyuntura bélica impuso, tras los primeros momentos y posterior fracaso del golpe de Estado, una tendencia a la concentración del poder en los aparatos estatales centrales, mermando la autonomía regional.

Antes de afrontar el análisis del *problema religioso*, el alumnado, al igual que en el estudio del problema social, deberá realizar una síntesis de lo aprendido en este apartado estableciendo las conexiones necesarias con lo estudiado en el bloque anterior.

Actividad 12

El célebre discurso de Azaña nos permite retomar un espinoso conflicto que en el propio lenguaje de la época se denominó *problema religioso*. El alumnado tiene que ser consciente de que el análisis que aquí va a abordar no pretende cuestionar, ni mucho menos, sus creencias o convicciones, sino comprender e interpretar unos hechos de gran trascendencia con el propósito explícito de alcanzar la mayor veracidad posible. Es necesario partir de aquellos conocimientos que el alumnado posee sobre el tema, asunto estudiado en unidades didácticas anteriores, para delimitar el problema que se va a tratar. Hay que puntualizar que, cuando nos referimos a conocimiento que el alumnado posee, no necesariamente se trata de conocimientos factuales, sino también de imágenes o valores y estereotipos que forman parte de su «sentido común» para interpretar los hechos y las acciones del pasado. El texto constata el intento de solución y las motivaciones de uno de los personajes más representativos de la República; su exposición tiene una doble utilidad: por una parte, delimita y explica la naturaleza del problema; por otra parte, aduce las limitaciones del proyecto reformista republicano en la cuestión religiosa. En su análisis el alumnado deberá llegar a las siguientes apreciaciones:

1. El *problema religioso* es un problema político.
2. La Iglesia católica es considerada contraria al Estado moderno por su control sobre el sistema educativo.
3. Importancia de la enseñanza.

Es interesante abrir un debate en el aula, si esta cuestión no ha sido abordada con anterioridad, sobre la importancia de la enseñanza y sus características en un Estado democrático. Se trata de que los alumnos y alumnas opinen y, sobre todo, reflexionen sobre un asunto de vital importancia. Dicha reflexión facilitará la comprensión de este apasionante conflicto histórico.

Actividad 13

La finalidad básica de la actividad estriba en determinar la plasmación concreta del proyecto reformista republicano en materia religiosa y educativa. Para ello conviene que el alumnado sintetice la información aportada por los documentos seleccionados en un esquema con dos apartados, que son otras tantas direcciones en las que se concreta el proyecto republicano:

- a) Laicización de la sociedad.
- b) Reforma del sistema educativo.

El primer aspecto —**a)**— se concreta en una serie de disposiciones legales:

1. Manifestaciones religiosas con autorización.
2. Establecimiento del matrimonio civil, cementerio, etc.
3. Prohibición de la dedicación a la enseñanza de las órdenes religiosas.

En cuanto a la reforma educativa —**b)**— una serie de medidas, inspiradas en los principios institucionistas y socialistas, se ponen en marcha:

1. Gratuidad y obligatoriedad de la Enseñanza Primaria.
2. Reestructuración de los planes de estudio de acuerdo con la escuela unificada.
3. Renovación metodológica y educación laica.

También debe ser destacada la enorme importancia de la difusión cultural en el período republicano. Un ejemplo señero fue la creación de Misiones Pedagógicas y el T.U. *La Barraca*. Ambos proyectos alcanzaron una gran resonancia y han servido de modelo posteriormente.

Conocido en líneas generales el proyecto republicano-reformista sobre materia religiosa y educativa, el alumnado que ya posee una sustanciosa información histórica sobre el período puede aventurar en forma de hipótesis cuáles podrían ser los grupos o instituciones que se opondrían a dichas medidas y qué elementos de conflicto podrían generar. La elaboración de las hipótesis explicativas nos permite enlazar con la actividad siguiente.

Actividad 14

Esencialmente, fue en el terreno de la enseñanza y la cultura donde se dilucidó la hegemonía de la Iglesia. De ahí la atención a este elemento explicativo para entender la importancia y la lógica de los conflictos, pues la prohibición de ejercer la enseñanza dio lugar a una manifiesta hostilidad de la jerarquía católica y el papado con la República por esta razón. «Naturalmente, el programa republicano tenía que enfrentarse con la Iglesia que detentaba importantísimas instituciones educativas. En 1932 las congregaciones religiosas poseían 6.005 colegios de Primera Enseñanza, con un total de 325.004 alumnos y 295 colegios de Segunda Enseñanza con 20.684 alumnos»¹³.

Durante todo el período republicano volverá a resurgir con fuerza esa polémica soterrada de clericalismo-anticlericalismo, a veces con manifestaciones violentas. Los hechos de mayo de 1931 son un ejemplo de la violencia anticlerical que va a perjudicar a la República.

La cuestión clerical se adormeció durante el bienio radical-cedista e incluso «las relaciones Iglesia-Estado mejoraron notablemente, pero no sobre la base de una actitud más razonable de la primera frente a la República, sino a costa de una serie de contrapartidas en la anterior política de laicismo y de separación entre ambas instituciones»¹⁴.

La información suministrada por los documentos seleccionados permitirá destacar los ejes directrices que caracterizaron el Segundo Bienio y el Frente Popular:

- Desmantelamiento en el Segundo Bienio de la obra reformista del bienio social-azañista.
- Intransigencia del Vaticano ante la República española.
- Instrumentalización de la cuestión religiosa por parte de los grupos políticos, aspecto este último muy evidente durante el Frente Popular.

¹³ TUÑÓN DE LARA, M. (1987). *La Segunda República. El primer bienio*. Madrid: S. XXI, p. 271.

¹⁴ TAMAMES, R. (1975). *La República y la era de Franco*. Madrid: Alfaguara, p. 226.

Actividad 15

Como señala Reig Tapia, «el papel desempeñado por la Iglesia Católica española durante la Guerra Civil tuvo una importancia capital. Fue el mejor apoyo ideológico de la España franquista, a la que sostuvo con todas sus fuerzas. El prestigio e influencia de la opinión de la jerarquía eclesiástica determinó en gran medida el campo ideológico de buen número de católicos»¹⁵. Éste es el sentido fundamental de esta actividad: que el alumnado comprenda la actitud de la jerarquía católica estableciendo las relaciones pertinentes con los conflictos y las acciones emprendidas. De ahí la necesidad de resaltar las siguientes ideas fundamentales:

1. Apoyo explícito de la jerarquía católica a la causa «nacional».
2. Justificación de la sublevación como una cruzada por la religión.
3. El conflicto es presentado de forma maniquea: con Dios o sin Dios.

La trascendencia de estas actitudes fue más allá de la influencia en la dinámica interna de los acontecimientos. Su importancia hay que medirla por la resonancia que tuvo en el exterior al ofrecer una determinada imagen de los dos bandos en conflicto. Un ejemplo claro fue la carta de la jerarquía católica a los obispos del mundo que, como documento oficial sobre las causas de la guerra, constituyó un arma propagandística de gran importancia para la causa franquista. Otro acto de gran resonancia y trascendencia fue el II Congreso Internacional de Escritores: «... en rigor, el Segundo Congreso se justifica por su misma realización en la España republicana de julio de 1937 como praxis de compromiso de los escritores antifascistas de todo el mundo (...) sólo podía ser un acto de guerra»¹⁶.

Actividad 16

Como reiteradamente se ha señalado, la Segunda República es entendida aquí como la frustración de un proyecto de resolución a la crisis del Estado liberal. Siguiendo esta interpretación, es lógico otorgar una mayor relevancia al Primer Bienio y al Frente Popular que a las otras etapas. Previamente al análisis de los documentos seleccionados, conviene que el alumnado exponga sus conocimientos sobre el problema político. No es necesario insistir que alumnos y alumnas tienen una percepción del problema al haber sido abordado no sólo en las unidades didácticas anteriores sino en el estudio de los apartados de esta Unidad. Es precisamente el momento de retomar aquellos elementos significativos que han ido apareciendo o han sido tratados en el análisis de los problemas social, regional y religioso y sintetizarlos en una definición del problema político. Esta estrategia de aprendizaje cobra aquí una gran importancia, pues no hay que olvidar que lo político no es otra cosa que la expresión sintética de lo económico, social y cultural o ideológico.

Para precisar los rasgos del problema político la información entresacada del texto de Azaña debe destacar las ideas fundamentales. Las concepciones que deberán anotarse son:

1. La República es un instrumento de transformación social.
2. La República es un instrumento de transformación política.

¹⁵ REIG TAPIA, A. (1988). *El Bienio Rectificador*. Madrid: S. XXI, p. 231.

¹⁶ AZNAR SOLER, M. (1978). *Pensamiento literario y compromiso antifascista de la inteligencia española republicana*. Volumen II. Barcelona: Laia, p. 147.

3. La República es la garantía de la libertad política.
4. El establecimiento del régimen político democrático es inseparable de la transformación social.
5. El intento de transformación quiere hacerse desde el poder.

Posiblemente, algunas de las nociones aparecidas, por su enorme complejidad, requerirán una escueta explicación del profesorado, siempre que alumnos y alumnas lo demanden.

Actividad 17

El proyecto modernizador se concretó en una serie de disposiciones legales que es necesario analizar como medidas que persiguen los objetivos políticos planteados. El estudio de la Constitución republicana a través de los artículos seleccionados permite:

1. Una clasificación de los derechos fundamentales en:
 - a) Individuales y políticos, que recogen los principios clásicos del constitucionalismo decimonónico, aunque con importantes novedades, como el reconocimiento del sufragio femenino, por ejemplo.
 - b) Relativos a familia, economía y cultura (algunos ya estudiados en otros apartados de la Unidad) que reflejan el espíritu renovador de las Constituyentes y su intento democratizador.
2. La definición del sistema institucional:
 - a) Parlamento como poder principal de la nación, de representación unicameral.
 - b) División clásica de poderes.
 - c) Institución del Jurado como instrumento de participación del pueblo en la administración de justicia.
3. La Constitución como compromiso:
 - a) Entre los partidarios del federalismo y del unitarismo.
 - b) Entre la izquierda (y socialistas) y la derecha republicana.

Actividad 18

El alumnado deberá sintetizar este aspecto, que ya ha sido estudiado en los apartados anteriores, y relacionarlo con las ideas que se desprenden de este documento:

1. Identificación de los problemas fundamentales por parte de uno de los personajes más representativos de la derecha. Dicha posición servirá para que el alumnado compare el planteamiento divergente de la derecha y la izquierda ante una misma situación.

2. La derecha centra su programa en la «defensa» de principios y valores amenazados por la política reformista.
3. El elemento que integra y aglutina a los diversos grupos de derecha es precisamente esa defensa, un programa contrarreformista. Este aspecto habrá de ser resaltado por el profesorado en el aula, pues una de las «consecuencias» destacadas de la política reformistas y sus limitaciones fue precisamente el reagrupamiento de los sectores «agredidos» por las medidas de cambio.

Actividad 19

Esta actividad completa la anterior. La finalidad esencial es comprender las actitudes de los grupos de derecha y las acciones políticas que emprendieron. El análisis político de las estrategias de la CEDA es básico para llegar a explicar el porqué del fracaso de la República.

Los documentos seleccionados tienen la utilidad de evidenciar el triunfo de las fuerzas contrarreformistas y adentrarnos en la explicación de la dinámica de esta etapa:

1. Desarrolla una de las ideas apuntadas en la actividad anterior: la CEDA es el partido de las fuerzas «heridas» por el reformismo.
2. Las sucesivas crisis de Gobierno son provocadas por la «disfunción» entre el grupo mayoritario de la cámara: la CEDA, y los grupos en el Gobierno: republicanos conservadores.
3. La poderosa atracción que ejercen las soluciones autoritarias. Este aspecto es conveniente que sea explicado con mayor profundidad por el profesorado, pero siempre teniendo en cuenta que...
4. ...no hubo un intento mimético de implantar el fascismo en España —al menos por parte de Gil Robles—, pero sí existieron ciertas coincidencias: antidemocratismo, antimarxismo y populismo.

Actividad 20

El análisis de la coyuntura que hace J. A. Primo de Rivera es muy sugerente por sus apreciaciones sobre la situación. Las ideas más importantes que se desprenden del texto son:

1. Mantenimiento del estado de excepción tras los sucesos de Asturias.
2. Razones de la crisis del gobierno radical-cedista.
3. Proceso de *fascistización* de algunos grupos de la derecha.
4. Inicio de contactos de determinados sectores de la derecha con los militares antirrepublicanos.
5. Reagrupamiento de los partidos reformistas y radicalización del PSOE.
6. Carácter contrarrevolucionario de la FE y de las JONS.

Así pues, aporta nuevos elementos para la comprensión del período que el profesorado deberá destacar convenientemente.

Actividad 21

El alumnado ya ha comprobado en el estudio de los anteriores apartados que, tras la victoria electoral del Frente Popular y la aceleración de las medidas reformistas, se pone en marcha la trama conspiratoria. Lo que interesa destacar aquí es que las fuerzas de orden intentarán conquistar por medios violentos el poder perdido en las urnas. Por ello, la información que hay que destacar de los documentos seleccionados es precisamente la implicación de algunos sectores civiles en el golpe militar. Controvertido asunto, todavía no aclarado suficientemente por la historiografía, pero innegable.

El texto de Franco ofrece suficiente información para comprobar el carácter antidemocrático de la sublevación, aspecto que, a pesar de ser una obviedad, es necesario reseñar en el aula, en cuanto que el alumnado debe comprender que el golpe militar fue contra la legalidad vigente para subvertirla, no para modificarla.

Actividad 22

La finalidad básica de esta actividad es que el alumnado consiga identificar las diferentes posiciones políticas de la izquierda ante y en la situación bélica. Posiciones que agravarán la crisis y el derrumbe final de la República. No se trata de hacer un pormenorizado análisis sobre la evolución política sino aprehender su significado, el sentido histórico de una polémica —guerra o revolución— vivida por los diferentes grupos políticos.

En relación con este destacado asunto es necesario reseñar el hecho de la participación popular como un elemento clave para entender el freno a la sublevación militar inicial y el fracaso parcial del golpe de Estado conducente a la guerra civil. Este último aspecto deberá corroborarse con el análisis de algún mapa histórico de la sublevación y su triunfo en los días finales de Julio de 1936.

Al igual que en los diferentes apartados, el profesor propondrá al alumnado la realización de una síntesis de lo aprendido en el análisis del problema político.

Actividad 23

Siguiendo el esquema propuesto, el texto de Azaña vuelve a insistir en el problema militar. La utilidad del documento estriba en que:

1. Plantea el problema en sus justos términos: crecimiento desorbitado del ejército y politización de éste.
2. Rechaza todo intervencionismo de la institución castrense en la vida política y limita la función del ejército a la defensa exterior.

La finalidad esencial de la actividad es delimitar el problema militar destacando los elementos de ese conflicto. Posiblemente el alumnado posee información que enriquezca la apor-

tada por el documento elegido. Una y otra deben permitir definir correctamente el problema que se va a indagar.

Actividad 24

El proyecto modernizador de las fuerzas armadas se plasmó en una serie de medidas:

1. Reducción de la oficialidad.
2. Reducción del servicio obligatorio para los reclutas.
3. Retiro del servicio activo de la oficialidad no republicana.
4. Cierre de la academia militar de Zaragoza.

Se trata de que el alumnado constate la voluntad, el intento, de solucionar un problema que venía arrastrándose desde décadas. Dicho proyecto generará un latente malestar entre las fuerzas armadas. Las medidas reformistas provocaron otros tantos conflictos y enfrentamientos entre los altos centros del poder central y los aparatos estatales. El enfrentamiento más claro, y primer aviso de los militares contra la República, será el fracasado golpe de Sanjurjo en agosto de 1932. Una muestra bastante contundente de las limitaciones reformistas del Primer Bienio y de la instrumentalización de la derecha. Recuérdese que este hecho ha aparecido repetidamente a lo largo de la Unidad, visto siempre desde distintos enfoques o miradas, dependiendo de sus repercusiones. Así pues, el alumnado posee ya información suficiente para formular hipótesis sobre las razones de este enfrentamiento. Hipótesis que deberán ser verificadas al final del apartado.

Actividad 25

Abordamos en esta actividad el análisis de los conflictos generados en y contra el proyecto de reforma militar, así como su conexión con el malestar sociopolítico. Se trata fundamentalmente de establecer relaciones entre la información que proporcionan los documentos seleccionados y aquellos asuntos ya estudiados en la Unidad.

En definitiva, el alumnado deberá comprender los motivos y las razones de la politización del ejército, no como elemento nuevo, que no lo es, sino en un contexto de radicalización social. Por tanto, el alumnado deberá relacionar el mantenimiento del estado de excepción, la pérdida de libertades, con la política contrarreformista del Segundo Bienio; y, por supuesto, la represión de Asturias con la consiguiente radicalización y formación del Frente Popular.

Por último, es importante destacar el hecho, en el que al parecer existe cada vez un mayor consenso entre los diferentes historiadores, de que la conspiración militar comenzó a fraguarse tras la victoria de la coalición del Frente Popular. En el análisis de esta cuestión es importante tener en cuenta, sin menospreciar las incitaciones civiles al golpe militar, que *«tal vez no se ha insistido hasta hoy lo suficiente en el carácter esencialmente militar de esa sublevación. La conspiración no fue, en su origen, una empresa de partidos políticos, de organizaciones civiles o grupos de presión, conjurados para un asalto al poder, utilizando como instrumento a las fuerzas armadas. En principio, y sin que esto signifique ignorar la existencia de incitaciones civiles al golpe militar, el proceso parece haber sido exactamente el contrario: una empresa del ejército como corporación,*

que coincidía con y representaba los intereses de unos grupos sociales precisos, pero que se negó a identificarse con programas políticos concretos. El ejército aceptaba una representación social, pero rechazaba todo proyecto que no tuviera a la corporación misma como aglutinante y protagonista»¹⁷.

Actividad 26

Dada la importancia de la dimensión internacional de la Guerra Civil conviene dedicarle un lugar destacado en el estudio de la Unidad. Es necesario que el alumnado conozca el aspecto internacional de la Guerra Civil y sus implicaciones en la dimensión interna de la misma. La finalidad esencial de la actividad consiste, por un lado, en diferenciar la participación gubernamental (Alemania, Italia, URSS) de la participación individual (Brigadas Internacionales); por otro lado, es necesario contrastar la actitud de las potencias autoritarias (beligerante) con la actitud de los países democráticos (no beligerante).

Actividad 27

La utilidad del texto es doble: por una parte, expone las razones de la victoria franquista contrastando la situación de ambos bandos. Esta información debe relacionarse con lo aprendido a lo largo de los diferentes subapartados de dicho período en el estudio de cada uno de los problemas, permitiendo explicar con mayor profundidad y autonomía el significado de la Guerra Civil. Por otra parte, es muy probable que aparezcan disonancias entre la interpretación de Vicente Rojo y las elaboradas por los alumnos y alumnas a lo largo de la Unidad. Ello debe llevar a una reflexión al alumnado de crítica y apreciación de las dificultades propias del conocimiento histórico. Dicha reflexión puede ser útil como ejercicio de evaluación tal como apuntábamos en la páginas introductorias.

Actividad final

Es el momento de ordenar todo lo aprendido. Para ello, la acción metodológica más adecuada es la preparación de una síntesis final. Como los alumnos y alumnas ya han ido realizando síntesis parciales de carácter fundamentalmente temático, ahora se trata de articular los conocimientos aprendidos con otro enfoque que permita establecer unas correlaciones más estrechas entre todos los hechos históricos estudiados que *configuran el proceso, mediante la elaboración de una síntesis cuyo criterio debe ser el cronológico.*

¹⁷ ARÓSTEGUI, J. (1986). «La conspiración contra la República». En *La Guerra Civil*. Vol. III. Madrid: Historia 16, p. 14.

Consideraciones bibliográficas

En la siempre difícil tarea de análisis historiográfico, el estudio de Santos Juliá (1980 y 1981) y el de M.^ª C. García Nieto (1980) nos sitúan ante la problemática y la metodología dominantes hasta los años setenta. Ambos artículos pertenecen al *X coloquio de Pau* y están publicados bajo la dirección de M. Tuñón de Lara (1980). El mismo Tuñón de Lara (1981) se hacía eco de una historiografía cada vez más rigurosa y menos pasional. El estudio más reciente, que analiza la enorme producción y la renovación historiográfica de los últimos años sobre el tema es el estudio de Julián Casanova (1994) en la revista *Historia Social*.

La Segunda República y la Guerra Civil han despertado una gran atención no sólo en historiadores sino en cineastas, literatos y artistas. Para una mejor comprensión sobre la problemática y las metodologías de investigación desarrolladas diferenciaremos la ingente producción historiográfica por períodos.

Una primera fase, caracterizada por la justificación ideológica y por la utilización de fuentes parciales mezcladas con recuerdos vividos, ofrece una visión sesgada y maniquea. A esta situación responden las obras de Arrarás, Comín Colomer, Fernández Almagro, de la Cierva, etc. Otros historiadores como Ramos Oliveira, Abad de Santillán, etc., empeñados en contrarrestar esa visión, responderán desde el exilio con una práctica historiográfica defensiva, pero que hacía evidente la enorme dificultad en la reconstrucción histórica sobre el período.

Una segunda fase, caracterizada por la lenta demolición de la historiografía franquista, es la representada por la producción de los historiadores anglosajones que, con un mayor acceso a los archivos y fuentes documentales, realizarán las primeras obras de síntesis. La peculiaridad de esta historiografía, además de centrarse en una historia política a la vieja usanza apoyada en una notable base empírica, fue la problemática abordada. En esencia, se pretende repartir culpabilidades, estableciendo explicaciones en términos de fracaso; fracaso de la República como «causa» de la Guerra Civil. Algunos hechos, como el anticlericalismo o las insurrecciones campesinas, son simplemente descalificados. Sin embargo, por primera vez se entra en el análisis de la Guerra Civil como un hecho que se debe explicar. Las obras más destacables son las de G. Jackson (1976), la de J. Becarud (1967) y la de P. Preston (1977).

En una tercera fase, con una producción realizada a partir de 1975, en un contexto político diferente, con acceso a nuevos archivos y con nuevos enfoques metodológicos, con el estímulo de la conmemoración de los dos cincuentenarios respectivos, se ha producido en los años ochenta un torrente de estudios.

Agotados los paradigmas de los años sesenta, las grandes obras de síntesis siguen basándose excesivamente en las dimensiones políticas tradicionales, aunque con un esfuerzo considerable de renovación conceptual y metodológica y una mayor investigación empírica a medida que ha sido posible acceder a la documentación de archivos esenciales. Un claro ejemplo es la obra de M. Tuñón de Lara, M. C. García Nieto, P. Malerbe, J. C. Mainer (1983). La Segunda República se resitúa en un proceso histórico más largo, un proceso de crisis superpuestas, crisis del Estado. Y aunque se sigue insistiendo en el fracaso de la República como causa final de la Guerra Civil, ésta es considerada como la culminación de los antagonismos surgidos a lo largo de un proceso histórico.

La historiografía más interesante se encuentra, precisamente, en determinadas monografías o en estudios sectoriales. Esta tendencia, muy representativa de los últimos años, tiene su plasmación

en los trabajos correspondientes al *III Coloquio de Segovia*, dirigido por M. Tuñón de Lara y editado por J. García Delgado (1987) y en el *IV Coloquio de Segovia* sobre Historia Contemporánea de España, también dirigido por Tuñón de Lara y publicado bajo la dirección de J. L. García Delgado (1988). En la misma línea, las publicaciones de encuentros y congresos con motivo de uno de los dos cincuentenarios, como la recopilación de J. Fontana (1987), la obra colectiva de M. Tuñón de Lara, J. Aróstegui, A. Viñas, G. Cardona, J. M. Bricall (1985) y la de A.A.V.V. (1985). Una voluminosa, quizás en exceso, con desigual interés es la obra colectiva dirigida por M. Tuñón de Lara, J. Tusell, J. Aróstegui y A. Balcells: *La guerra civil*, editada por Historia 16 en 24 volúmenes, en 1985.

La gran atención que sigue despertando el período republicano se refleja en los trabajos publicados en los números monográficos de revistas dedicados a la Segunda República. Es el caso de la *Revista de Occidente*, n.º 7-8 (Madrid, 1981), la revista del CSIC, *Arbor*, n.º 426-427 (Madrid, 1981), la *Revista de Derecho Político* de la UNED, n.º 12 (Madrid, 1982) y la *Revista de Estudios Políticos* del Centro de Estudios Constitucionales, n.º 31-32 (Madrid, 1983).

La importancia de la República, una república que aborda la solución de los problemas de la sociedad española, pero que abre también los riesgos de una acción antidemocrática, es el significado profundo de la España del período. Una España dividida, no en dos antagonismos sino de una mayor complejidad en su composición social y, por tanto, con una conflictividad más diversificada, como pone de manifiesto M. Cabrera (1983), o el mismo Tuñón de Lara (1985). Para un análisis de los intentos de solución ante el problema agrario y los conflictos derivados y de las razones de los grupos interesados en hacer fracasar la experiencia republicana siguen siendo interesantes las obras de E. Malefakis (1982) y de J. Maurice (1975) y el más reciente trabajo de A. López (1984). El trabajo de W. L. Bernecker (1982) consigue imbricar las ideologías subyacentes con los conflictos de clase. En el mismo sentido es interesante el libro de X. Paniagua (1982). La lucha de las mujeres es analizada por M. Nash (1981). Un estudio que liga los aspectos políticos con los económicos es el de J. Palafox (1991).

La reforma educativa y el contexto de conflictividad es abordado por M. Pérez Galán (1975); este tema es tratado desde una perspectiva temporal más amplia por M. Puellas (1980) y J. A. Tello (1984). Puede resultar también interesante consultar la edición preparada por J. Ruiz Giménez (1984). La relación de los intelectuales con el proyecto modernizador republicano es estudiada por J. Tusell y G. Queipo de Llano (1990).

El problema «regional» es uno de los conflictos de máximo interés para comprender tanto los proyectos reformistas como las reacciones desencadenadas y la propia naturaleza del Estado en construcción. Uno de los estudios más recientes es el de J. G. Beramendi y R. Maiz (1991). Para el caso catalán, por su trascendencia, sigue siendo útil la consulta del libro de J. A. González Casanova (1979).

La abundante bibliografía sobre los partidos, sus luchas y conflictos internos, sus líderes y sus programas no ha supuesto una ampliación del objeto de estudio. Ese campo de estudio en muy contadas ocasiones ha sido abordado con unos presupuestos renovadores, aunque éste es el caso de los análisis de J. R. Montero (1977), S. Juliá (1984 y 1990) o el estudio de J. Avilés Farré (1985). En la misma línea pueden considerarse algunos artículos recopilados por M. Ramírez (1978). Puede resultar interesante la consulta del libro de S. Ben-Ami (1990) sobre las maniobras políticas que facilitaron la transición política republicana.

La historiografía actual analiza la Guerra Civil como el resultado de un golpe para hacer fracasar la República y trata de explicar el fracaso del golpe militar por la diferencia entre la sociedad española de 1923 y la de 1936; de ahí la necesidad de calibrar la importancia del papel del ejército. Un estudio de máximo interés es el de M. Ballbé (1983), especialmente el capítulo titulado

«Las contradicciones de la Segunda República y la configuración de una democracia autoritaria». El excesivo protagonismo de los militares es estudiado por G. Cardona (1983) y M. Alpert (1982). Por último, la Guerra Civil, como consecuencia violenta de todas las fracturas abiertas en la España contemporánea, es abordada magistralmente por R. Fraser (1979).

En cuanto a recopilación de fuentes y documentos, cabe señalar los de M. C. García Nieto y J. M. Donezar (1975), y los de M. Tuñón de Lara y otros (1985). De gran interés puede considerarse la selección de G. Jackson (1980).

Bibliografía citada

- ▣ A.A.V.V. (1985). *Octubre 1934. Cuarenta años para la reflexión*. Madrid: Siglo XXI.
- ▣ ALPERT, M. (1982). *La reforma militar de Azaña*. Madrid: Siglo XXI.
- ▣ AVILÉS FARRÉ, J. (1985). *La izquierda burguesa en la II República*. Madrid: Espasa Calpe.
- ▣ BALLBÉ, M. (1983). *Orden público y militarismo en la España constitucional*. Madrid: Alianza.
- ▣ BEN-AMI, B. (1990). *Los orígenes de la Segunda República Española: anatomía de una transición*. Madrid: Alianza.
- ▣ BERAMENDI, J. G., y MAIZ, R. (1991). *Los nacionalismos en la España de la Segunda República*. Madrid: Siglo XXI.
- ▣ BERNECKER, W. L. (1982). *Colectividades y revolución social. El anarquismo en la guerra civil española, 1936-39*. Barcelona: Crítica.
- ▣ CABRERA, M. (1985). *La patronal ante la II República. Organizaciones y estrategia*. Madrid: Siglo XXI.
- ▣ CARDONA, G. (1983). *El poder militar en la España contemporánea hasta la guerra civil*. Madrid: Siglo XXI.
- ▣ GONZÁLEZ CASANOVA, J. A. (1979). *Federalismo y autonomía. Cataluña y el Estado español*. Barcelona: Crítica.
- ▣ FRASER, R. (1979). *Recuérdalo tú y recuérdalo a otros. Historia oral de la guerra civil española*. Barcelona: Crítica.
- ▣ FONTANA, J. (1987). *La II República, una esperanza frustrada*. Valencia: Alfons el Magnànim.
- ▣ GARCÍA DELGADO, J. (Ed.) (1987). *La II República Española. El primer bienio*. Madrid: Siglo XXI.
- ▣ GARCÍA DELGADO, J. (Ed.) (1988). *La II República Española. Bienio rectificador y Frente Popular, 1934-1936*. Madrid: Siglo XXI.
- ▣ GARCÍA NIETO, M.^a C. (1980). «Historiografía política de la guerra civil de España». En TUÑÓN DE LARA, M.: *Historiografía española contemporánea. X Coloquio de Pau*. Madrid: Siglo XXI.
- ▣ GARCÍA NIETO, M.^a C., y DONEZAR, J. M. (1975). *Bases documentales de la España contemporánea*. Volúmenes VIII, IX, X, Madrid: Guadiana de Publicaciones.

- ▣ JACKSON, G. (1976). *La República española y la guerra civil (1931-1939)*. Barcelona: Crítica.
- ▣ JACKSON, G. (1980). *Entre la reforma y la revolución, 1931-1939*. Barcelona: Crítica.
- ▣ JULIÁ, S. (1980). «Segunda República: por otro objeto de investigación». EN TUÑÓN DE LARA, M.: *Historiografía española contemporánea. X Coloquio de Pau*. Madrid: Siglo XXI.
- ▣ JULIÁ, S. (1981). «El fracaso de la República». En *Revista de Occidente*, núm. 7-8.
- ▣ JULIÁ, S. (1984). *Madrid: 1931-1934. De la fiesta popular a la lucha de clases*. Madrid: Siglo XXI.
- ▣ JULIÁ, S. (1990). *Manuel Azaña, una biografía política. Del Ateneo al Palacio Nacional*. Madrid: Alianza.
- ▣ LÓPEZ, A. (1984). *El «boicot» de la derecha a las reformas de la II República. La minoría agraria, el rechazo constitucional y la cuestión de la tierra*. Madrid: Ministerio de Agricultura.
- ▣ MALEFAKIS, E. (1982). *Reforma agraria y revolución campesina en la España del siglo XX*. Barcelona: Ariel.
- ▣ MAURICE, J. (1975). *La Reforma Agraria en España en el siglo XX*. Madrid: Siglo XXI.
- ▣ MONTERO, J. R. (1977). *La CEDA. El catolicismo social y político en la II República*. En *Revista de Trabajo*. Madrid.
- ▣ NASH, M. (1983). *Mujer, familia y trabajo en España*. Barcelona: Anthropos.
- ▣ PALAFOX, J. (1991). *Atraso económico y democracia. La Segunda República y la economía española*. Barcelona: Crítica.
- ▣ PANIAGUA, X. (1982). *La sociedad libertaria. Agrarismo e industrialización en el anarquismo español*. Barcelona: Crítica.
- ▣ PÉREZ GALÁN, M. (1975). *La enseñanza en la Segunda República Española*. Madrid: Edicusa.
- ▣ PUELLES, M. (1980). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Labor.
- ▣ PRESTON, P. (1978). *La destrucción de la democracia en España. Reacción, reforma y revolución en la II República*. Madrid: Turner.
- ▣ RAMÍREZ, M. (Comp.) (1978). *El control parlamentario del gobierno en las democracias parlamentarias*. Barcelona: Labor.
- ▣ TELLO, J. A. (1984). *Ideología y política. La Iglesia católica española, 1936-1959*. Zaragoza.
- ▣ TUÑÓN DE LARA, M. (1981). «Historiografía de la II República: un estado de la cuestión». En *Arbor*, núm. 426-427.
- ▣ TUÑÓN DE LARA, M. (1985). *Tres claves de la Segunda República*. Madrid: Alianza.
- ▣ TUÑÓN DE LARA, M.; GARCÍA NIETO, M.^ª C.; MALERBE, P., y MAINER, J. C. (1983). *La crisis del Estado: Dictadura, República, Guerra*. Barcelona: Labor.

- TUÑÓN DE LARA, M.; ARÓSTEGUI, J.; VIÑAS, A.; CARDONA, G., y BRICALL, J. M. (1985). *La guerra civil española. 50 años después*. Barcelona.
- TUÑÓN DE LARA, M.; TUSELL, J.; ARÓSTEGUI, J., y BALCELLS, A. (1985). *La guerra civil*. Editada por "Historia 16" (24 volúmenes).
- TUÑÓN DE LARA, y otros (1985). "Textos y documentos de Historia moderna y contemporánea". En *Historia de España*, Vol. XII. Barcelona: Labor.
- TUSELL, J., y QUEIPO DE LLANO, G. (1990). *Los intelectuales y la República*. Madrid: Nerea.

VI. Materiales para el alumnado. Actividades

"La instalación de la República, nacida pacíficamente de unas elecciones municipales, en abril de 1931, sorprendió, no solamente a la corona y los valedores del régimen monárquico, sino a buen número de republicanos. El régimen monárquico se hundió por sus propias faltas, más que por el empuje de sus enemigos. La más grave de todas fue la de unir su suerte a la dictadura militar del general Primo de Rivera, instaurada en 1923 con la aprobación del rey. Siete años de opresión despertaron el sentimiento político de los españoles. En abril del 31, la inmensa mayoría era antimonárquica. La explosión del sufragio universal en esa fecha, más que un voto totalmente republicano, era un voto «contra» el rey y los dictadores.(...) La República venía realmente a dar forma a las aspiraciones que desde los comienzos del siglo trabajaban el espíritu público, a satisfacer las exigencias más urgentes del pueblo. Pero el pueblo, excesivamente contento de su triunfo, no veía las dificultades del camino. En realidad, eran inmensas."

AZAÑA, M. (1986). *Causas de la guerra de España*. (Escritos en 1939). Barcelona: Crítica, p. 22-23.

El 14 de abril fue un día de gran expectación y alegría que fue celebrado en numerosas ciudades. Los resultados de las elecciones municipales celebradas dos días antes mostraban la falta de credibilidad de la Monarquía. Hubo una transición pacífica de poderes. El gobierno provisional ocupó inmediatamente su puesto, mientras Alfonso XIII salía de España. Se abría un período de grandes esperanzas.

"El tren de la historia universal era ahora mucho más veloz y de tomarlo o perderlo dependía el porvenir de España para varios decenios."

Si, para usar una terminología ya utilizada, había un «problema de España», los temas o datos del mismo, verdadera clave de la historia contemporánea del país, eran: una economía arcaica sobre la que gravitaban la cuestión agraria y el papel hegemónico de la gran Banca; una Iglesia poderosa cuyo poder espiritual se confundió durante siglos con el poder temporal; un ejército que durante el primer tercio del S. XX había resbalado hacia el militarismo; unos pueblos de personalidad acusada (Cataluña, Euzkadi y Galicia); unas minorías intelectuales cuya preparación contrastaba con el retraso cultural de la mayoría de la población y, por último, un Estado ya desvencijado, tan anacrónico como los sectores sociales de que fue instrumento, que había que construir de nueva planta, tanto desde el punto de vista de la eficacia como desde el mucho más importante de crear unas instituciones que hiciesen posible el desarrollo ininterrumpido de la vida democrática."

TUÑÓN DE LARA, M. (1974). *La España del siglo XX*. Barcelona: Laia, p. 294-295.

Actividad inicial



Figura 2: Proclamación de la República en Valencia, el 14 de abril de 1931. Fuente: *Mundo Gráfico* de 22 de abril de 1931. Tomada de CERDA, M.; GARCÍA BONAFÉ, M., y PIQUERAS, A. (1984). *Historia gráfica del Socialismo español (I)*. Valencia: Generalitat Valenciana, Institut Alfons el Magnànim.

"El día 14 de abril de 1931 se pasó en España de la Monarquía a la República como si amaneciese, sin una alteración de orden público, en medio del más elegante respeto a las personas y a las cosas, en una elevada temperatura de entusiasmo, desbordadas la alegría popular y la fraternidad más espontáneas por todo y para todos, perfilándose el pueblo español en las perspectivas de la Historia con noble ademán caballeresco al inclinarse galantemente y respetuoso ante la majestad caída. Y yo me pregunto, como debe preguntarse el mundo entero, asombrado y lleno de horror ante el espectáculo que ofrece nuestro país, ¿qué ha pasado en el alma popular para que en el breve espacio de cinco años todo ese esplendor espiritual haya desaparecido y los caballeros de ayer se hayan convertido en los rufianes de hoy y los hermanos en verdugos de sus hermanos y la democracia en demagogia y la mitad del pueblo español en una horda de salvajes?"

Verdaderamente, la mutación asombra, desconcierta y suspende el ánimo. Invita a la meditación. (...) ¿Qué ha pasado, pues, para que se haya producido este terremoto moral? ¿Por qué ha pasado?"

LERROUX, A. (1985). *La pequeña historia de España*. (Escrita en noviembre de 1937). Barcelona: Mitre, p. 11.

"Cierto, la República fue seguida de guerra civil; cierto, tal secuencia cronológica indica bien que la República no fue capaz de ahogar la guerra y, por tanto, confirma en este sentido su fracaso. Pero incluso a quienes no estén habituados al uso de la lógica parecerá excesivo deducir de la mera secuencia en el tiempo una razón causal. La guerra civil, hasta donde pueden afirmarse hechos y fenómenos comprobables, fue resultado de un fallido golpe de estado militar. Es preciso,

pues, formular una doble pregunta: por qué se produjo un golpe militar y por qué tal golpe resultó fallido. (...) Si fuera posible barbarizar, habría que decir: la República no fracasó, fue sencillamente fracasada."

JULIÀ, S. (1981). «El fracaso de la República».
En *Revista de Occidente*, n.º 7-8. Madrid, p. 200.

La visión de un político republicano

"El nuevo régimen se instauró sin causar víctimas ni daños. Una alegría desbordante inundó todo el país. La República venía realmente a dar forma a las aspiraciones que desde los comienzos del siglo trabajaban el espíritu público, a satisfacer las exigencias más urgentes del pueblo.

La sociedad española ofrecía los contrastes más violentos. En ciertos núcleos urbanos, un nivel de vida alto, adaptado a todos los usos de la civilización contemporánea, y a los pocos kilómetros, aldeas que parecen detenidas en el siglo XV. Casi a la vista de los palacios de Madrid, los albergues miserables la montaña.

Provincias del noroeste donde la tierra está desmenuzada en pedacitos que no bastan a mantener al cultivador; provincias del sur y del oeste, donde el propietario de 14.000 hectáreas detenta en una sola mano todo el territorio de un pueblo.

La República, como era su deber, acentuó la acción del Estado. Acción inaplazable en cuanto a los obreros campesinos. El paro, que afectaba a todas las industrias españolas, era enorme, crónico, en la explotación de la tierra. Cuantos conocen algo de la economía española saben que la explotación lucrativa de las grandes propiedades rurales se basaba en los jornales mínimos y en el paro periódico durante cuatro o cinco meses del año, en los cuales el bracero campesino no trabaja ni come. Con socialistas ni sin socialistas, ningún régimen que atienda al deber de procurar a sus súbditos unas condiciones de vida medianamente humanas, podía dejar las cosas en la situación que las halló la República."

AZANA, M. (1986). *Causas de la guerra de España*.
(Original de 1939). Barcelona: Crítica.

La opinión de un técnico

"La República ha sido implantada por el voto de todas las clases sociales, pero la mayoría la constituyen los obreros, y si ha de ser una República verdaderamente democrática, tiene que legislar principalmente para éstos y no defraudarlos con leyes de poca o ninguna eficacia."

(Pág. 382)

"Pretenden hacer creer ciertos elementos conservadores, que la Reforma Agraria es inoportuna debido a la crisis económica general que estamos atravesando, a la baja del precio de los productos, desorientación financiera, etc. Pero no se detienen en pensar que dicha crisis ha sido precisamente provocada por la falta de organización en la producción y en la distribución de la riqueza; por no haber acometido la Reforma Agraria, la del régimen fiscal, el bancario y el arancelario (...).

[...] Por lo que a España se refiere, la manera de salir de esta crisis estriba en intensificar la explotación de nuestro suelo y aumentar la participación del campesino en los productos que de él se obtengan, para lo cual nada mejor que proporcionarle la tierra suficiente donde emplear su actividad.

Actividad 1

(PROBLEMA
SOCIAL)

Aumentando la capacidad consumidora del agricultor, adquiriría los productos industriales que necesita (vestidos, calzado, utensilios, maquinaria agrícola, etc.) y saldrían del marasmo en que hoy se encuentran la industria y el comercio. No puede aliviarse la situación sólo con medidas que tiendan a aumentar la producción (regadío, crédito agrícola, instrucción, caminos, etc.), porque mientras la tierra se halle acaparada, los propietarios se llevarán la mayor parte de la riqueza producida aumentando las rentas (...)."

(Pág. 374)

"Es preciso convencerse que para resolver el problema de la miseria y el malestar campesinos, hay que dar acceso a la tierra al jornalero convirtiéndolo en agricultor en condiciones que pueda cultivar aquélla intensamente (...).

La solución estriba en proporcionar tierra al campesino."

(Págs. 378 y 379)

"En cuanto a los beneficios sociales, no hay que ponderar lo que supone que tengan ocupación todos los obreros agrícolas de esas provincias y puedan llevar una vida modesta, pero que cubra sus necesidades y les permita ser verdaderamente libres.

El bienestar y la tranquilidad se extenderán por estas regiones hoy tan agitadas; la cultura podrá difundirse entre las clases obreras, y una era de prosperidad y bienestar sustituirá a la actual de miseria y estancamiento.

Ésas serán las consecuencias de la Reforma Agraria que tanto combaten las clases adineradas. A la vista de este porvenir, deben reflexionar las personas sensatas y de buena fe de nuestra patria y convencerse de la necesidad de ayudar con todo entusiasmo a esta hermosa empresa (...)."

(Pág. 420)

CARRIÓN, P. (1932). *Los latifundios en España*. Madrid.

Actividad 2 (PRIMER BIENIO)

La legislación laboral de los ministros socialistas (Etapa del Gobierno provisional)

- *«En todos los trabajos agrícolas, los patronos vendrán obligados a emplear preferentemente a los braceros que sean vecinos del municipio en que aquéllos hayan de realizarse».*
(Artículo 1.º, decreto de 28.4.1931, llamado «de términos municipales»)
- *«... encomendar la regulación de importantes problemas agrarios a las propias entidades interesadas por medio de Jurados mixtos, tres clases de Jurados mixtos se establecen en este decreto: Jurados mixtos del trabajo rural, designados por las entidades patronales y obreras para regular las condiciones del trabajo agrario; Jurados mixtos de la propiedad rústica nombrados por las entidades de propietarios y de colonos para regular las relaciones entre los mismos; Jurados mixtos de los cultivadores agrícolas, para coordinar los intereses de la producción agraria y las industrias.»*
(Decreto de 7.5.1931)
- *«... disponiendo que los delegados regionales de trabajo o los delegados especiales que este Ministerio puedan nombrar, y solamente en ausencia de ellos los gobernadores civiles y los alcaldes, cuando tengan conocimiento de algún conflicto o reclamación obrera o patronal, encaminada a modificar las condiciones de trabajo que viniere rigiendo, convoquen inmediatamente a los representantes patronales y obreros interesados en la cuestión y les inciten*

a que sometan a la resolución del comité paritario correspondiente, o bien a la de cualquier árbitro que merezca la confianza de ambos elementos.»

(Decreto de 29.5.1931)

- «... aprobando las bases, que se insertan, para la aplicación a la agricultura de la ley de accidentes de trabajo.»

(Decreto de 12.6.1931)

- «... las horas de exceso sobre la jornada de ocho horas se considerarán como extraordinarias y se pagarán como tales.»

(Decreto de 1.7.1931)

- «... declarando prohibido para lo sucesivo en Andalucía y demás comarcas donde hubiera venido practicándose el régimen de repartos de jornaleros parados entre propietarios y arrendatarios durante las crisis de trabajo.»

(Decreto de 18.7.1931)

- «... se organiza por el Estado la colocación obrera con carácter de nacional, pública y gratuita (...) registrar exacta y puntualmente los puestos en demanda de trabajo y los obreros en oferta del mismo.»

(Decreto de 28.11.1931)

MAURICE, J. (1975). *La reforma agraria en España en el siglo XX*. Madrid: Siglo XXI, p. 109-110.

Constitución de la República española (9 de diciembre de 1931)

- **Art. 44.** *Toda la riqueza del país, sea quien fuera su dueño, está subordinada a los intereses de la economía nacional y afecta al sostenimiento de las cargas públicas, con arreglo a la Constitución y a las leyes.*
La propiedad de toda clase de bienes podrá ser objeto de expropiación forzosa por causa de utilidad social mediante adecuada indemnización, a menos que disponga otra cosa una ley aprobada por los votos de la mayoría absoluta de las Cortes.
Con los mismos requisitos la propiedad podrá ser socializada.
Los servicios públicos y las explotaciones que afecten al interés común pueden ser nacionalizados en los casos en que la necesidad social así lo exija. El Estado podrá intervenir por ley la explotación y coordinación de industrias y empresas cuando así lo exigieran la racionalización de la producción y los intereses de la economía nacional.
En ningún caso se impondrá la pena de confiscación de bienes.
- **Art. 46.** *El trabajo, en sus diversas formas, es una obligación social y gozará de la protección de las leyes.*
La República asegurará a todo trabajador las condiciones necesarias de una existencia digna. Su legislación social regulará los casos de seguro de enfermedad, accidente, paro forzoso, vejez, invalidez y muerte; el trabajo de las mujeres y de los jóvenes, y especialmente la protección a la maternidad; la jornada de trabajo y el salario mínimo y familiar; las vacaciones anuales remuneradas; las condiciones del obrero español en el extranjero; las instituciones de cooperación; la relación económico-jurídica de los factores que integran la producción; la participación de los obreros en la dirección, la administración y los beneficios de las empresas, y todo cuanto afecte a la defensa de los trabajadores.

- **Art 47.** *La República protegerá al Campesino y a este fin legislará, entre otras materias, sobre el patrimonio familiar inembargable y exento de toda clase de impuestos, crédito agrícola, indemnización por pérdida de las cosechas, cooperativas de producción y consumo, cajas de previsión, escuelas prácticas de agricultura, granjas de experimentación agropecuarias, obras para riego y vías rurales de comunicación.*

Actividad 3 La oposición parlamentaria

"La reforma agraria fue discutida, al menos brevemente, en 46 de las 71 sesiones que se tuvieron durante este período. El Diario de Sesiones dedica casi tres décimas partes de su espacio a los discursos sobre este tema. No hubo otra cuestión, excepto la redacción de la Constitución —ni siquiera el problema de la autonomía catalana o el planteado por las relaciones entre la Iglesia y el Estado—, que fuese discutida de manera tan exhaustiva. A juzgar por el Índice del Diario, parece que durante los debates se efectuaron, en conjunto, bastante más de 1.000 discursos, solicitudes para obtener información, interpelaciones, rectificaciones y otras intervenciones parlamentarias de este tipo.

La razón más importante de la extraordinaria duración y complejidad de los debates se debió a la campaña de obstrucción de la minoría agraria. Este pequeño grupo de veinticuatro diputados, apoyados por unos pocos conservadores independientes, desplegaron tal ímpetu y perseverancia que casi consiguieron inutilizar la mayoría de socialistas e izquierdas republicanas.

La parálisis legislativa terminó de manera tajante a consecuencia de los inesperados sucesos del 10 de agosto de 1932. Este día, el general Sanjurjo, héroe de la campaña de Marruecos y hasta poco antes jefe de la Guardia Civil, intentó dar un golpe militar.

El espectro de la Monarquía resucitado por Sanjurjo desacreditó temporalmente a las derechas haciendo que todos los grupos que habían participado en la proclamación de la República cerrasen filas durante un tiempo en una especie de unión sagrada. Al renacer el espíritu del Pacto de San Sebastián, la fuerza para obstruir los debates de la minoría agraria —que siempre había dependido del asentimiento de los radicales y de la falta de decisión de los restantes grupos republicanos— desapareció."

MALEFAKIS, E. (1980). *Reforma agraria y revolución campesina en la España del siglo XX*. Barcelona: Ariel, p. 239.

Lentitud en la aplicación de la ley

"Sea como fuere, en septiembre de 1932 se promulgó la norma que había de regular el acceso del campesinado a la tierra. De haberse llevado a cabo, sólo en Andalucía habría afectado a 2.418.084 hectáreas, algo más de un cuarto de la superficie total de esta región. Pues bien, a finales de 1934, después de dos años de vigencia, los asentamientos realizados eran en total 12.260, con una superficie afectada de 118.837 hectáreas. Se estaba muy lejos del mínimo de 60.000-75.000 campesinos asentados anualmente que propuso la Comisión Técnica para remediar el llamado problema agrario."

JIMÉNEZ BLANCO, J.L. *Historia agraria de la España contemporánea*. (Vol. III). Barcelona: Crítica.

Amenaza de huelga patronal

“Dada la actual situación social y económica del campo de Castilla la Nueva, consecuencia de la parcial actuación de los Jurados Mixtos; de las onerosas e imposibles de cumplir bases de trabajo; de la sectaria aplicación de las mismas y de la legislación vigente; de la desacertada política que se sigue en el sector exterior y la desvalorización de los productos; de las disolventes doctrinas sociales que conducen a la lucha de clases, de la falta de principio de autoridad y de la actuación que se realiza, principalmente por los Ministerios de Agricultura y Trabajo, que merece la inmediata dimisión de los mismos, la Asamblea, unánimemente, manifiesta la total imposibilidad de seguir trabajando.”

Artículo de *El Debate*, 16 de setiembre de 1933.

Intransigencia de los empresarios agrarios

“Ante la actitud de intransigencia y rebeldía en que vienen estando desde hace tiempo los patronos de Lucillos, negándose en toda forma a dar trabajo a los obreros produciéndose alteraciones de orden que he podido ir solucionando y después multarlos, tuve que enviar por segunda vez un delegado para ver de poner de acuerdo a unos y a otros y que diesen trabajo que tienen en demasía a los obreros. La reunión se celebró en medio de desagradables incidentes, buscando los patronos ocasión para retirarse, como así lo hicieron. Volvióse a citar y de nuevo se negaron a toda fórmula de avenencia, pronunciándose frases incorrectas a la autoridad del delegado y a la mía. Trátase de una conjura de ellos para no dar trabajo y provocar una grave cuestión de orden público contra el Régimen, a pretexto de cuestiones sociales.”

Telegrama del gobernador de Toledo al Ministerio del Interior. 16 de febrero de 1932.

Los terratenientes toman partido

“A la vista de este panorama, no hay que decir a los propietarios cuál es su deber en las próximas elecciones. Han de ir con todas sus fuerzas contra esa corriente antieconómica, impolítica e incluso inmoral que parte de un espíritu socializante viejo y desacreditado.

Al decir que los propietarios han de poner todas sus fuerzas al servicio de esta causa, queremos decir que su voto en las elecciones ha de ser para los candidatos que representen la salvaguardia de los intereses fundamentales del país, entre los cuales la propiedad es uno de los primordiales. Pero a esto hay que añadir que los propietarios de fincas no cumplirán de un modo completo con su deber si lisa y cómodamente se limitan a votar en el día de las elecciones. Es preciso, además, que enciendan la llama del proselitismo, propagando y defendiendo en público y en privado las ideas de orden, paz y trabajo, aumentando la falange antimarxista [sic] e, incluso, aportando todos los medios con los que se pueda coadyuvar a la propaganda y defensa.”

GRANDA, E. «Los propietarios rústicos y el momento político». En *Boletín de la Agrupación de Propietarios de Fincas Rústicas*.

La oposición anarcosindicalista

“La simultaneidad de la esperanza y la desesperación de las masas rurales, junto con el debilitamiento de las fuerzas locales tradicionales, trajo consigo el más extraordinario crecimiento de

las organizaciones laborales de la historia de España. El proletariado continuó estando polarizado en los dos grandes sindicatos del período monárquico, la CNT, anarcosindicalista, y la UGT, socialista.

Para los anarcosindicalistas, la República era un régimen capitalista que por su misma naturaleza continuaba oprimiendo a la humanidad. Sus promesas eran todas falsas. Las hacía con la intención de desviar a los trabajadores de la senda de la revolución. Esto era especialmente cierto en el caso de la reforma agraria. El único tipo de reforma que la CNT podría aceptar era la inmediata incautación de todas las grandes propiedades y la total abolición de impuestos, rentas e hipotecas que pesaban sobre las pequeñas propiedades. No podía haber ningún retraso, ninguna solución de compromiso, ningún tipo de medidas de carácter parcial. El Estado debería entregar las tierras a los pobres y a continuación desaparecer."

MALEFAKIS, E. *Op. cit.*

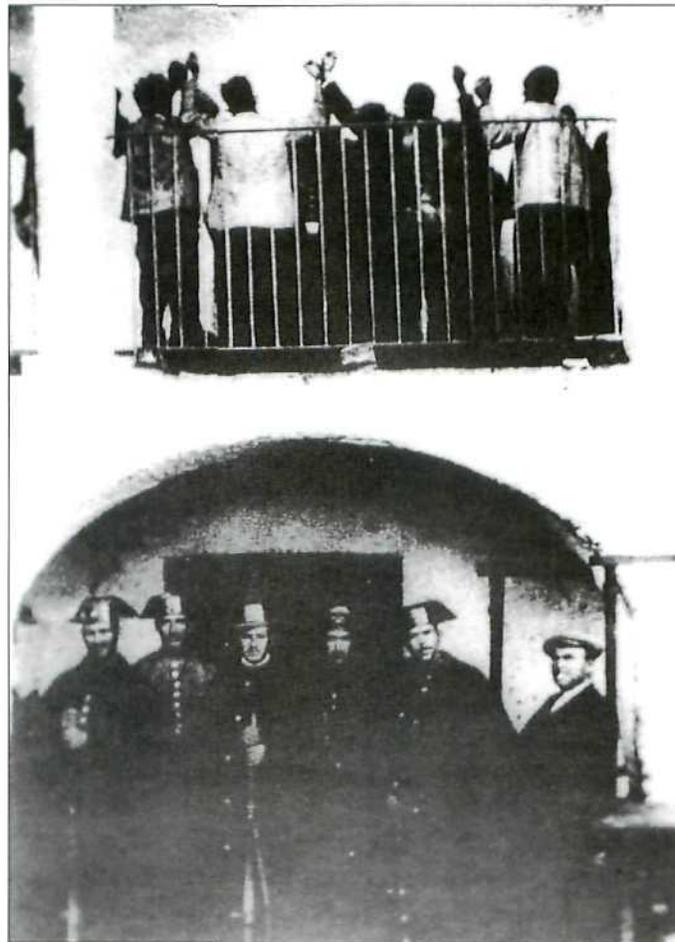


Figura 3: Detenidos por los sucesos de Castilblanco. Fuente *Crónica* (Madrid), 10 de enero de 1932. Tomada de CERDA, M.; GARCÍA BONAFÉ, M., y PIQUERAS, A. (1984) *Historia gráfica del Socialismo español (I)*. Valencia: Generalitat Valenciana, Institut Alfons el Magnànim.

En Castilblanco –un pueblo de Badajoz– fueron asesinados varios guardias civiles y un campesino durante una huelga. Las versiones sobre el detonante son contradictorias y reflejan la profunda tensión social existente. La venganza de la Guardia Civil fue tan terrible como el acto de los huelguistas: en los días siguientes en diversos puntos de España la Guardia Civil disparó contra participantes en conflictos laborales matando a varios. El punto culminante tuvo lugar en Arnedo, donde mataron a siete obreros e hirieron a treinta más que participaban en una manifestación pacífica frente al Ayuntamiento.



Figura 4: Detenidos por los sucesos de Casas Viejas. Fuente: Col. "Parias" (Sevilla). Tomado de THOMAS, H. (1979). *La guerra civil española*. (Tomo I). Madrid: Urbión.

La aldea de Casas Viejas poseía 6.000 hectáreas de tierra cultivable, pero sólo se cultivaba un tercio. Mientras más de 500 jornaleros permanecían en paro crónico. La reforma agraria que no llegaba generó fuertes tensiones que culminaron con la huelga revolucionaria convocada por CNT los días 11 y 12 de enero de 1933. Varios guardias civiles fueron asesinados, pero las represalias fueron tan brutales que se produjo un hondo malestar en la coalición gubernamental de republicanos y socialistas y que se saldó con su crisis.

Contra la política del anterior bienio

"[Las Cortes Constituyentes]... bien muertas están. Han socavado la estructura económica del país con leyes e impuestos cuyos efectos quedan fatalmente contrastados en el monstruoso déficit de los presupuestos y en la ruina de la industria y comercio nacionales. Han sembrado el odio y la venganza con una política de clase, cristalizando en la actuación de los Jurados Mixtos [...]. Y con la reforma agraria han convertido el suelo español en una estepa con sus hordas de asesinos e incendiarios [...]. Hay que ir contra la nefasta política que representaban en las Cortes disueltas los socialistas y los llamados republicanos de izquierda. Se puede ser republicano y desear para España una política más decente, más limpia de apetitos."

«Hacia una República más justa y comprensiva. Una República para todos».
En *Labor*, 14 de octubre de 1933.

Durante el período del "Bienio Negro" se abandonó la aplicación de la legislación social en el campo. Los propietarios volvieron a utilizar sus viejos resortes de dominación entre los que se encontraba la utilización de jornaleros traídos de fuera que hacían el trabajo con salarios más bajos.

Actividad 5 (SEGUNDO BIENIO)



Figura 5: Esquiroles trabajando custodiados por la Guardia Civil durante el «Bienio Negro»
Fuente: *La voz del campo* (Madrid), 22 de junio de 1935.
Tomada de CERDÁ, M.; GARCÍA BONAÑE, M., y PIQUERAS, A. (1984). *Historia gráfica del Socialismo español (I)*. Valencia: Generalitat Valenciana, Institut Alfons el Magnànim.

La amenaza de quedarse sin trabajo fue un arma poderosa utilizada por la patronal agraria. Sin embargo, esta actitud revanchista de los terratenientes (como reacción a las medidas reformistas del Primer Bienio) crearon una profunda tensión social y un deseo de venganza de clases.

La crisis económica

«¿Es que la crisis de España es una manifestación de la crisis mundial? Yo os digo que no. Y digo que no, porque por muchas razones España es un país que por su situación geográfica, por las condiciones de su economía, por sus propias leyes protectoras, vive aislada del conjunto de la economía mundial, y que, así como no participa de los movimientos de prosperidad, de auge y de crecimiento de los demás países, puede permanecer aislada y neutral en los momentos de abatimiento.

[...] Yo sostengo todavía más, que la crisis económica de España —así como en otros países hay crisis políticas que son consecuencia de las crisis económicas— es consecuencia de la crisis política.

Ya he dicho que cuando hablaba de que la crisis económica era una consecuencia de la crisis política, no me refería para nada al cambio de régimen. La República, precisamente por el modo incruento con que advino y se implantó en España, hubiera podido determinar un renacimiento de la confianza, y aun en los primeros momentos ese efecto se produjo. Pero después vinieron otras cosas, que contrastaron ese efecto y dieron lugar a la desconfianza, que ha sido, en resumen, la causa de la crisis económica.»

VENTOSA CALVELL, J. «La realidad económica de España como derivado de la situación política», Conferencia en el Círculo de la Unión Mercantil el 16 de enero de 1932.

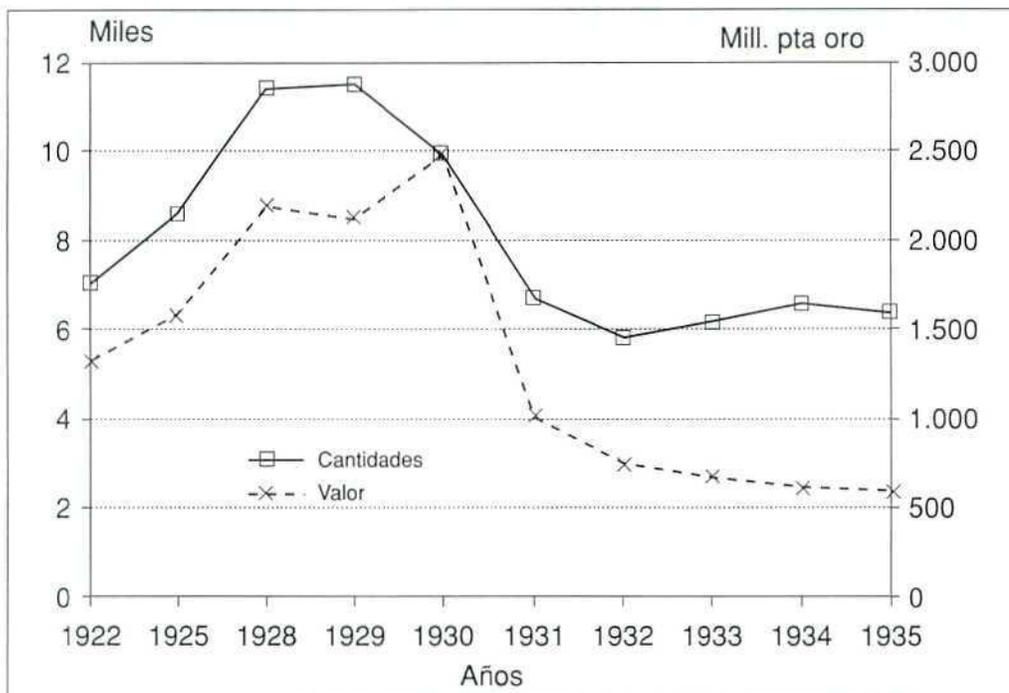


Figura 6: Evolución de las exportaciones españolas. Fuente: Dirección General de Aduanas. Reelaborado a partir de TAMAMES, R. (1981). *La República. La Era de Franco*. Madrid: Alianza, pp. 100-101.

La crisis de 1929 repercutió, aunque más tardíamente, en la economía española. El mantenimiento del valor de la peseta perjudicó las exportaciones. Sin embargo, los logros de la política social del Primer Bienio (que permitieron aumentar el poder adquisitivo de la población) hicieron menos notoria la crisis al fortalecer el mercado nacional, de tal modo que las exportaciones pudieron sustituirse por el aumento del consumo interno. Sin embargo, a partir de 1935 la crisis empezó a manifestarse, por ejemplo, en el aumento de parados y en el cierre de empresas.

Una feroz represión

“Las atrocidades cometidas con motivo de la huelga de campesinos... Los directivos de la organización y cuantos individuos -fueran o no campesinos- señalaban los caciques, fueron detenidos, y maltratados muchas veces, como lo han comprobado los médicos de la cárcel. Pueblos de Badajoz hubo, como Azuaga, donde se apaleó a la gente simplemente por estar en la calle, y con tal ceguera que se agredió hasta a los mismos radicales... De Mérida se llevaron catorce hombres uniéndolos a todos con una soga que les ataron al cuello. De Córdoba nos comunican que hicieron tomar agua de Carabaña a varios presos, sin duda alguna como ensayo para cuando venga el fascio.”

TUÑÓN DE LARA, M. (1984). *Tres claves de la Segunda República*. Madrid: Alianza.

La supuesta amenaza fascista

“Sé que en los momentos actuales el gobierno que hay en España es esencialmente antiproletario. Sé que la República de trabajadores se ha convertido en una República de clericales y terratenientes. Sé ya que en tiempos de Azaña se usaban procedimientos fascistas. Pero ni la persecución incansable, contra anarquistas y sindicalistas, de los tiempos de Azaña, ni la persecución, no menos incansable, contra anarquistas, sindicalistas y socialistas, de ahora, son todavía lo que sufren Italia y Alemania [...]. Se encaminan, lenta, pero directamente, a lo de Italia y Alemania, a la



Figura 7: Cartel de propaganda del Partido Comunista. (Mujer y niño). Votad al Frente Popular.

Fuente: *El Socialista*, Madrid, 8 de enero de 1936. Tomado de SUAREZ, L. (1986). *La historia y los documentos*. Madrid: Urbiión.

supresión de todo lo proletario, e incluso de los proletarios que no se someten. Estamos a tiempo de interrumpir la marcha hacia ese fin."

Editorial de *Estudios* (Revista anarcosindicalista), p. 144

Hacia un frente antirrevolucionario

¡¡Españoles!!

100.000 millones de propiedad agrícola y ganadera.

50.000 millones de propiedad urbana.

25.000 millones de valores mobiliarios privados.

20.000 millones de valores mobiliarios del Estado.

50.000 millones de «utillaje» y la organización de la industria y el comercio.

15.000 millones de valores de capital bancario, reservas y cuentas corrientes.

5.000 millones de valores de ferrocarriles.

3.500 millones de las cajas de ahorros y similares.

Toda esta riqueza de 300.000 millones de pesetas, de la fortuna de España, se nacionalizaría y sería incautada o destruida por el comunismo soviético.

Todo el mundo se quedaría en la calle, sin más que la ropa puesta, de no perder también la vida. ¡Obreros, empleados y funcionarios: seríais esclavos, trabajando sólo por la mala comida y peor vestido, si votáis al bloque comunista-socialista-izquierdista-revolucionario! ¡Españoles, si tenéis un adarme de buen sentido, si tenéis un átomo de instinto de conservación, votad con férrea disciplina las candidaturas del frente antirrevolucionario!

¡¡Por la salvación de España!!"

La Nación (periódico monárquico de derechas), Madrid, 15 de febrero de 1936.

La actuación de las derechas durante este bienio movió a los republicanos de izquierda y los partidos obreros a formar una alianza para ganar las elecciones y volver a recuperar la iniciativa reformista. Su programa electoral se caracterizaba por su reformismo democrático: se pedía la amnistía general, la puesta en vigor de la Reforma Agraria y del Estatuto de Cataluña, impulsión de la primera y segunda enseñanza entre otras reivindicaciones. Por su parte, la derecha formó un frente contra la revolución encabezada por la CEDA y el Bloque Nacional.

Un nuevo impulso reformista

"La crisis se agudizó aún más después del triunfo electoral del Frente Popular. La crisis subjetiva, si se puede decir, la crisis de las esperanzas. A través de los testimonios se capta perfectamente entre las clases trabajadoras —especialmente en las zonas latifundistas— una actitud ambivalente, pero perfectamente comprensible: por una parte, la esperanza de que la República «reconquistada» solucionara los problemas sociales pendientes —y especialmente el problema de la tierra—; y por otra parte, la duda de que el gobierno cumpliera con este cometido. La duda se tradujo en un sentir de no querer seguir viviendo como antes y, concretamente, en ocupaciones y expropiaciones de

Actividad 6 (FRENTE POPULAR)

tierras a un nivel hasta entonces desconocido. Por primera vez se veía que una reforma agraria profunda podía realizarse. Que esta reforma fuese de índole democrático-burgués, refrendada por el gobierno, o bien socialista, o libertario, no importaba a los sectores burgueses más afectados. Es entonces cuando estos sectores y parte de la pequeña burguesía provinciana, que nunca se habían fiado mucho de la democracia parlamentaria, empiezan a darse cuenta de que, si quieren seguir viviendo como antes, tienen que recurrir a fuerzas extraparlamentarias y autoritarias.

¿Cómo calificar entonces este período, cuando se fraguaba la sublevación militar? Objetivamente no era una situación revolucionaria, y eso no sólo porque ningún partido u organización de la clase obrera pensaba en lanzarse a la revolución en aquel momento."

FRASER, R. (1986). *La Guerra Civil y la historia oral*. Valencia: Alfons el Magnànim.

Nuevas medidas para acelerar la reforma agraria

"Circunstancias de otros órdenes, como la gran concentración de la propiedad, el elevado censo campesino en relación con la suma total de habitantes de un pueblo, el reducido término municipal, el predominio de los cultivos extensivos, que necesitan escasa mano de obra o que dan lugar a que ésta se distribuya irregularmente durante el año agrícola, son una realidad y un obstáculo para la solución apremiante que requiere el problema social del campo.

Para solucionar este conflicto procede que por el Instituto de Reforma Agraria se haga aplicación de la facultad que le concede el artículo 14 de la Ley del 9 de noviembre de 1935 y se declaren de utilidad social todas aquellas fincas situadas en un término municipal o que se extiendan a los varios municipios, que puedan resolver el problema agrario y, a la vez, que sean ocupadas temporalmente, en tanto se incoa el expediente de expropiación de las mismas, con la sola finalidad de anticipar los asentamientos."

Preámbulo al Decreto del 20 de marzo de 1936

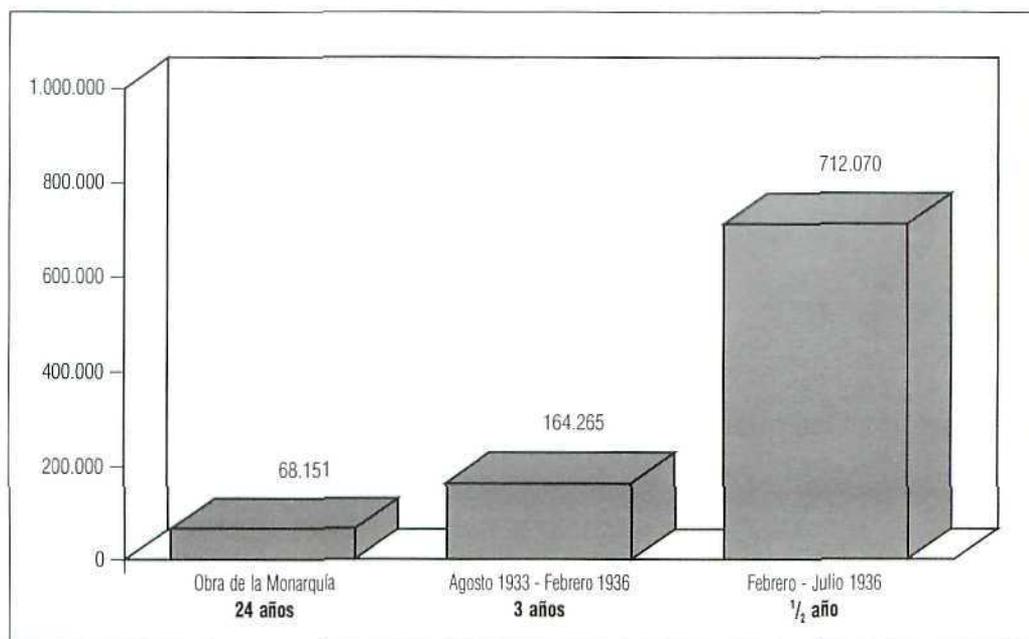


Figura 8: Fincas entregadas a los campesinos (expropiaciones) por el Instituto de Reforma Agraria (I.R.A.). (Fuente: Ministerio de Agricultura, I.R.A.).

La formación de colectividades agrarias

Actividad 7 (GUERRA CIVIL)

"En las semanas posteriores al 19 de julio de 1936 la formación de colectividades agrarias y de comités revolucionarios fue un fenómeno verdaderamente de masas. Era un «movimiento espontáneo» en la medida en que independientemente unos de otros, sin preparación teórica ni dirección práctica comenzaron a surgir por todas partes en la zona republicana colectividades y comités en respuesta a las necesidades prácticas del momento revolucionario, una vez que los propietarios rurales habían huido o habían sido asesinados. Sin duda tuvo su importancia en la rápida expansión del movimiento la tradición de colectivismo agrario, aún firmemente enraizada en la conciencia colectiva. Asimismo, la animadversión del proletariado agrícola hacia los (grandes) terratenientes y sus administradores, en los que veía al mismo tiempo unos representantes del odiado estado y unos enemigos de la posible reforma agraria, creó las condiciones psicológico-sociales para la veloz extensión de colectividades y comités. La marcha triunfal de la revolución, que se difundía por amplias zonas del territorio republicano sin obedecer a ningún epicentro determinado y que conducía en el plano local con frecuencia a la disolución o a la supresión violenta de las antiguas autoridades, se vio acompañada por una oleada de actividad organizativa revolucionaria de los obreros del campo y de la industria cuya expresión más firme fue la formación de colectividades y comités."

BERNECKER, W. (1979). *Colectividades y revolución social*. Barcelona: Crítica.



Figura 9: *Fragua Social*.

Cartel de propaganda sobre la expropiación y la colectivización de los medios de producción.

Fuente: Archivo Histórico Nacional, sección "Guerra Civil" de Salamanca. Tomado de AROSTEGUI, J., y MARTINEZ, J.A. (1984). *La Junta de Defensa de Madrid*. Madrid: Comunidad de Madrid.

Las colectivizaciones fueron un proceso revolucionario único. Tuvieron un alto grado de improvisación dadas las exigencias de la guerra. Su contenido y funcionamiento fueron muy heterogéneos. Carecieron de una política común y de un funcionamiento unitario lo que impidió crear una organización económica eficaz. Surgieron aprovechando el vacío de poder que provocó el estallido de la guerra y la huida de algunos empresarios declarados desafectos permitió que los sindicatos CNT y UGT se incautaran de diversas empresas y propiedades agrarias. En el año 1937 con el gobierno de Negrín se intentaría encauzar la producción hacia los fines de la guerra.

Dificultades de la colectivización

"Como es sabido, este ensayo de colectivismo que estamos realizando en nuestra zona, en cuanto al campo y sus hombres se refiere, lo ha producido el abandono de infinidad de explotaciones agrícolas por parte de sus propietarios que, no siendo afectos a la república decidieron, incluso antes de que estallase la guerra, crear el máximo de dificultades a sus instituciones, atacándolas en el frente económico, provocando con ello graves perturbaciones económicas y sociales. Y al estallar la guerra, desde los primeros momentos se impuso la necesidad de organizar la defensa y fomento de la economía agrícola e industrial, por cuanto lo contrario hubiera sido el verdadero desastre que deseaban todos los desafectos a la causa de la República... El contenido y funcionamiento de estas colectividades es tan complejo y heterogéneo como nuestra propia geografía: su diversidad de clima, sistemas de cultivos, etc. Y la fisonomía de estos organismos económicos suelen variar de una comarca a otra, como varían las zonas naturales de sus explotaciones. Coordinar esta complejidad de factores en sentido convergente, encauzándolos bajo el signo del interés común, es tarea difícil y agotadora."

Rosado, A. (1979). *Tierra y libertad. Memorias de un campesino*. Barcelona: Crítica.

Actividad 8 La interpretación de Azaña

(PROBLEMA
REGIONAL)

"A nosotros, señores diputados, nos ha tocado vivir y gobernar en una época en que Cataluña no está en silencio, sino descontenta, impaciente y discordante. Es probable que el primer Borbón de España creyese resuelto para siempre la divergencia peninsular del lado de allá del Ebro, con las medidas políticas que tomó. [...] Cataluña dice, los catalanes dicen: «queremos vivir de otra manera dentro del Estado español».

La política española, o la política de Madrid -como decían los catalanes- frente al catalanismo consistió en negar su existencia; no existía catalanismo ni problema catalán; y cuando ya el regionalismo, el nacionalismo y aun el separatismo hacían progresos, y progresos importantes, cada uno en su orden, en diversas zonas de la sociedad catalana, todavía la consigna de la política oficial y monárquica era que eso no tenía importancia, que eran cuatro gatos.

Se hacía esto en vez de elevar el problema catalán, como es en sí, a la categoría de principal y primordial en la organización del Estado español [...] La unión de los españoles bajo un Estado común, que es lo que nosotros tenemos que fundar, mantener y defender, no tiene nada que ver con lo que se ha llamado unidad histórica española bajo la monarquía; no es eso.

La unidad española, la unión de los españoles bajo un Estado común, la vamos a hacer nosotros y probablemente por primera vez; pero los Reyes Católicos no han hecho la unidad española.

Ahora, respecto de los demás problemas de este género, yo me permitiría dar a los señores diputados una opinión, una modesta opinión, que no tiene, ni muchísimo menos, las pretensiones de un consejo; no: más que nada es una explicación de los motivos, de los móviles psicológicos que uno tiene para juzgar el tema político de la autonomía. Y es ésta: no se puede entender la autonomía, no se juzgarán jamás con acierto los problemas orgánicos de la autonomía, si no nos libramos de una preocupación: que las regiones autónomas —no digo Cataluña—, las regiones, después que tengan la autonomía, no son el extranjero; son España, tan España como lo son hoy; quizá más, porque estarán más contentas. No son el extranjero; por consiguiente, no hay que tomar respecto de las regiones autónomas las precauciones, las reservas, las prevenciones que se tomarían con un país extranjero, con el cual acabásemos de ajustar la paz, para la defensa de los intereses de los españoles. No es eso. Y, además, esta otra cosa: que votadas las autonomías, ésta y las de más allá, y creados éste y los de más allá Gobiernos autónomos, el organismo de gobierno de la región en el caso de Cataluña —la Generalidad— es una parte del Estado español, no es un organismo rival, ni defensivo ni agresivo, sino una parte integrante de la organización del Estado de la República española. Y mientras esto no se comprenda así, señores diputados, no entenderá nadie lo que es la autonomía. (Muy bien, muy bien. Grandes aplausos.)"

Discurso de Azaña en la sesión de Cortes del 2 de diciembre de 1931.

Constitución de la República española (9 de diciembre de 1931)

Actividad 9 (PRIMER BIENIO)

TÍTULO PRIMERO **Organización nacional**

Artículo 8.º

El Estado español, dentro de los límites irreductibles de su territorio actual, estará integrado por Municipios mancomunados en provincias y por las regiones que se constituyan en régimen de autonomía.

Los territorios de soberanía del norte de África se organizarán en régimen autónomo en relación directa con el Poder central.

Artículo 11.º

Si una o varias provincias limítrofes, con características históricas, culturales y económicas, comunes, acordaran organizarse en región autónoma para formar un núcleo políticoadministrativo, dentro del Estado español, presentarán su Estatuto con arreglo a lo establecido en el art. 12.

En ese Estatuto podrán recabar para sí, en su totalidad o parcialmente, las atribuciones que se determinan en los artículos 15, 16 y 18 de esta Constitución, sin perjuicio, en el segundo caso, de que puedan recabar todas o parte de las restantes por el mismo procedimiento establecido en este Código fundamental.

La condición de limítrofe no es exigible a los territorios insulares entre sí.

Una vez aprobado el Estatuto, será la ley básica de la organización políticoadministrativo de la región autónoma, y el Estado español la reconocerá y amparará como parte integrante de su ordenamiento jurídico.

Artículo 12.º

Para la aprobación del Estatuto de la región autónoma, se requieren las siguientes condiciones:

a) Que lo proponga la mayoría de sus Ayuntamientos o, cuando menos, aquellos cuyos Municipios comprendan las dos terceras partes del Censo electoral de la región.

b) Que lo acepten, por el procedimiento que señala la Ley Electoral, por lo menos las dos terceras partes de los electores inscritos en el Censo de la región. Si el plebiscito fuere negativo, no podrá renovarse la propuesta de autonomía hasta transcurridos cinco años.

c) Que lo aprueben las Cortes.

Los Estatutos regionales serán aprobados por el Congreso siempre que se ajusten al presente título y no contengan, en caso alguno, preceptos contrarios a la Constitución, y tampoco a las leyes orgánicas del Estado en las materias no transmisibles al poder regional, sin perjuicio de la facultad que a las Cortes reconocen los artículos 15 y 16.

Estatuto de Cataluña

Septiembre de 1932

EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA ESPAÑOLA.

A todos los que la presente vieren y entendieren, sabed:

Que las Cortes han sancionado y decretado la siguiente

L E Y

TÍTULO PRIMERO

Disposiciones generales

Artículo 1. *Cataluña se constituye en región autónoma dentro del Estado español, con arreglo a la Constitución de la República y el presente Estatuto. Su organismo representativo es la Generalidad y su territorio el que forman las provincias de Barcelona, Gerona, Lérida y Tarragona en el momento de promulgarse el presente Estatuto.*

Artículo 2. *El idioma catalán es, como el castellano, lengua oficial en Cataluña.*

TÍTULO III

De la Generalidad de Cataluña

Artículo 14. *La Generalidad estará integrada por el Parlamento, el Presidente de la Generalidad y el Consejo Ejecutivo.*

Las leyes interiores de Cataluña ordenarán el funcionamiento de estos organismos, de acuerdo con el Estatuto y la Constitución.

El Parlamento, que ejercerá las funciones legislativas, será elegido por un plazo no mayor de cinco años, por sufragio universal, directo, igual y secreto.

Los Diputados del Parlamento de Cataluña serán inviolables por los votos u opiniones que emitan en el ejercicio de su cargo.

El Presidente de la Generalidad asume la representación de Cataluña. Asimismo representa a la región en sus relaciones con la República, y al Estado en las funciones cuya ejecución directa le esté reservada al Poder central.

El Presidente de la Generalidad será elegido por el Parlamento de Cataluña, y podrá delegar temporalmente sus funciones ejecutivas, mas no las de representación, en uno de los Consejeros. El Presidente y los Consejeros de la Generalidad ejercerán las funciones ejecutivas, y deberán dimitir sus cargos en caso de que el Parlamento les negare de un modo expreso la confianza.

Unos y otros son individualmente responsables ante el Tribunal de Garantías, en el orden civil y en el criminal, por las infracciones de la Constitución, del Estatuto y de las leyes.

Artículo 15. *Todos los conflictos de jurisdicción que se susciten entre Autoridades de la República y de la Generalidad o entre organismos de ellas dependientes, salvo lo dispuesto por el artículo 12 de este Estatuto para las cuestiones de competencia entre Autoridades judiciales, serán resueltos por el Tribunal de Garantías Constitucionales, el cual tendrá la misma extensión de competencia en Cataluña que en el resto del territorio de la República.*

(Fuente: Gaceta de Madrid, 21 de setiembre de 1932).

Actividad 10

La proclamación del Estatuto de Cataluña sucedía el 9 de setiembre de 1932, el mismo día en que se aprobó la Reforma Agraria. La capacidad de maniobra del presidente Alcalá Zamora y la firmeza de Azaña contribuyeron a obtener una importante victoria frente a una opinión adversa y combativa que ya había intentado el mes anterior el primer golpe. Su fracaso facilitó la aprobación del Estatuto.



Figura 10: *Voteu l'Estatut.*
Proclamación del Estatuto de Cataluña.
Fuente: Instituto Municipal de Historia de Cataluña, Barcelona.

El problema de la centralización

"Desde el primer día, el equipo gobernante de la Generalitat tuvo que enfrentarse con el recelo de la derecha catalanista, con el del patriotismo unitarista del resto de España (especialmente el de derechas), las dificultades con sus propios correligionarios republicanos no catalanes y, en fin, con un movimiento obrero escindido en dos fracciones muy importantes: el sindicalismo favorable a la política progresista de la Esquerra y el anarcosindicalismo de influencia faista, que pronto se enfrentó con el gobierno burgués republicano.

Parece claro que uno de los principales motivos que dificultaron un mayor reconocimiento de las autonomías regionales fue la necesidad que tenía la burguesía republicana de controlar -como ya había tenido que hacer en otras ocasiones la burguesía española- el movimiento insurreccional o huelguístico de los obreros campesinos o industriales desde una centralización del poder de represión."

GONZALEZ CASANOVA, A. *Op. cit.*, p. 305.

"En las nuevas Cortes de noviembre de 1933, los nacionalistas vascos se habían unido al bloque de la CEDA. Como conservadores sociales y económicos, y fervorosos católicos, era lógico que colaboraran con la CEDA. Sin embargo, pronto se sintieron desilusionados cuando comprendieron sin lugar a dudas que ni Lerroux ni Gil Robles apoyarían la presentación de un Estatuto de autonomía para los vascos. En el verano decidieron forzar la concesión de su propia autonomía. Sabían que unas Cortes dominadas por Gil Robles jamás les darían satisfacción.[...] Los vascos anunciaron que fundamentándose en el tradicional 'concierto económico' y en el enunciado del artículo 10, era imperativo que el Gobierno otorgara la nueva ley. Proponían celebrar elecciones en las ciudades de las tres provincias el 12 de agosto, elecciones en las que se elegirían delegados municipales que negociarían con el Gobierno de Madrid sobre toda la cuestión de los impuestos. El 3 de agosto los gobernadores civiles les prohibieron celebrar las elecciones y Madrid envió tropas a Bilbao, Vitoria y San Sebastián. Cincuenta de unas 180 ciudades desafiaron al Gobierno y celebraron las elecciones en campos cercanos, mientras que la policía ocupó los ayuntamientos. No hubo violencias; pero fueron detenidos unos 50 concejales, y más de la mitad de los funcionarios municipales de las provincias vascongadas dimitieron como protesta contra la acción del Gobierno."

JACKSON, G. (1981). *La República española y la guerra civil*. Barcelona: Crítica, p. 181.

La rebelión contra el centralismo. Octubre de 1934

"Catalanes: Las fuerzas monarquizantes y fascistas que de un tiempo a esta parte pretenden traicionar la República, han logrado su objetivo y han asaltado el Poder.

Los partidos y hombres que han hecho públicas manifestaciones contra las menguadas libertades de nuestra tierra, los núcleos políticos que predicán constantemente el odio y la guerra a Cataluña, constituyen hoy el soporte de las actuales instituciones.

Los hechos que se han producido dan a todos los ciudadanos la clara sensación de que la República, en sus fundamentales postulados democráticos, se encuentra en gravísimo peligro.

Todas las fuerzas auténticamente republicanas de España y los sectores sociales avanzados, sin distinción ni excepción, se han levantado en armas contra la audaz tentativa fascista.

La Cataluña liberal, democrática y republicana, no puede estar ausente de la protesta que triunfa por todo el país, ni puede silenciar su voz de solidaridad con los hermanos, que, en las tierras hispanas, luchan hasta morir por la libertad y por el derecho. Cataluña enarbola su bandera y llama a todos al cumplimiento del deber y a la obediencia absoluta al Gobierno de la Generalidad, que desde este momento rompe toda su relación con las instituciones falseadas.

En esta hora solemne, en nombre del pueblo y del Parlamento, el Gobierno que presido asume todas las facultades del Poder en Cataluña, proclama el Estado Catalán de la República Federal Española, y al establecer y fortificar la relación con los dirigentes de la protesta general contra el fascismo, les invita a establecer en Cataluña el Gobierno provisional de la República, que hallará en nuestro pueblo catalán el más generoso impulso de fraternidad en el común anhelo de edificar una República Federal libre y magnífica.

El Gobierno de Cataluña estará en todo momento en contacto con el pueblo. Aspiramos a establecer en Cataluña el reducto indestructible de las esencias de la República. Invito a todos los catalanes a la obediencia al Gobierno y a que nadie desacate sus órdenes. Con el entusiasmo y la disciplina del pueblo, nos sentimos fuertes e invencibles.

Catalanes: la hora es grave y gloriosa. El espíritu del presidente Maciá, restaurador de la Generalidad, nos acompaña. Cada uno en su lugar, y Cataluña y la República, en el corazón de todos.

*¡Viva la República y Viva la Libertad!
Palacio de la Generalidad, 6 de octubre de 1934.*"

Discurso del Presidente de la Generalidad, Companys (10-X-34).



Figura 11: El gobierno de la Generalitat en la cárcel. Fuente: Archivo General de la Administración (AGA), sección "Cultura". Tomado de AA.VV. (1985). *La guerra civil española*. Historia 16.

Ante la amenaza que suponía para el desarrollo de las libertades de Cataluña el giro que había dado el gobierno del estado, Companys lanzó su proclama del Estado Catalán de la República Federal Española. El 9 de junio el Tribunal de Garantías Constitucionales vetó la ley de contratos de cultivos que permitía a los «rabassaires» acceder a la propiedad de la tierra. Tampoco llegaba la transferencia de poderes contemplada en el Estatuto. El general Batet reprimió la subversión. El gobierno catalán fue encarcelado, los «rabassaires» desahuciados. Todo ello selló el divorcio de Cataluña y el gobierno de derechas y creó un sentimiento en los catalanes de ser víctimas de una agresión nacional.

Nuevo impulso a la descentralización

(FRENTE POPULAR)

"El programa del nuevo gobierno Companys era el del Front d'Esquerres, y pretendía colaborar desde Cataluña con el Frente Popular de los republicanos españoles. Se deseaba volver al primer bienio reformador y asegurar la República.

Con el gobierno español del Frente Popular se restauró, pues, la autonomía catalana, así como la incipiente obra legislativa reformadora de la Generalitat."

GONZALEZ CASANOVA, A. *Op. cit.*

"Habida cuenta del profundo antiautonomismo de las derechas (como quedó patente en el segundo bienio), la autonomía de Euskadi sólo era viable si concurrían estos dos factores: el entendimiento entre el Partido Nacionalista y las izquierdas republicano-socialistas (que no existió en 1931-33) y el predominio de éstas en el Gobierno y el Parlamento españoles (que faltó en 1934-35). Cuando ambos factores se dieron tras la victoria electoral del Frente Popular en 1936, el Estatuto vasco se hizo realidad."

DE LA GRANJA, J. L. (1989). *El sistema vasco de partidos en la II República*. Madrid: Siglo XX.

Actividad 11 **Se promulga el estatuto de autonomía para Euskadi** (GUERRA CIVIL)

EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA ESPAÑOLA.

A todos los que la presente vieren y entendieren, sabed:

Que las Cortes han decretado y yo sancionado la siguiente

LEY

TÍTULO PRIMERO

Disposiciones generales

Artículo 1. Con arreglo a la Constitución de la República y al presente Estatuto, Alava, Guipúzcoa y Vizcaya se constituyen en región autónoma dentro del Estado español, adoptando la denominación de País Vasco.

Su territorio estará compuesto por el que actualmente integran las provincias mencionadas, las cuales, a su vez, se regirán autónómicamente en cuanto a las facultades que el presente Estatuto o las disposiciones legislativas del país les encomiende. A tal efecto se entenderán atribuidas a las provincias las facultades que especialmente no se atribuyen a los órganos del País Vasco.

El vascuence será, como el castellano, lengua oficial en el País Vasco.

TÍTULO III

Organización del País Vasco

Art. 10. Los poderes del País Vasco emanan, de acuerdo con la Constitución de la República y el presente Estatuto, por los órganos que libremente determine el mismo, con las siguientes limitaciones:

a) El órgano legislativo regional se compondrá de representantes en número no menor de uno por veinticinco mil habitantes, y será elegido, del mismo modo que todos los demás órganos que tengan encomendadas facultades legislativas, por sufragio universal, igual, directo y secreto.

b) El órgano ejecutivo deberá tener la confianza del legislativo, y su presidente asumirá la representación de la región en sus relaciones con la República y la del Estado en aquellas funciones cuya ejecución directa corresponde al Poder central.

El presidente podrá delegar las facultades de ejecución, pero no las de representación.

El pueblo manifestará su voluntad por medio de las elecciones, el referéndum y la iniciativa en forma de proposición de ley.

Disposiciones transitorias

Primera. *En tanto duren las circunstancias producidas por la guerra civil, regirá el País Vasco, con todas las facultades establecidas en el presente Estatuto, un Gobierno provisional.*

El presidente de este Gobierno provisional será designado dentro de los ocho días siguientes a la fecha de promulgación del Estatuto por los concejales de elección popular que formen parte de los Ayuntamientos vascos y puedan emitir libremente su voto. El nombramiento se hará mediante elección, en la que se atribuirá a cada uno de dichos concejales un número de votos igual al que hubiese obtenido directamente cuando le fue conferida por el pueblo la investidura edilicia.

La elección de presidente del Gobierno provisional se verificará bajo la presidencia del Gobernador civil de Vizcaya, en el lugar y fecha que el mismo señale, debiendo convocarla con antelación de tres días.

El presidente así elegido nombrará los miembros del Gobierno provisional, en número no inferior a cinco.

Madrid, seis de octubre de mil novecientos treinta y seis.

MANUEL AZAÑA

El presidente del Consejo de Ministros, Francisco Largo Caballero."

La concentración de poder por necesidades de la guerra

"En Cataluña, como en toda España, se atravesó después del 18 de julio, en los primeros momentos y sucesivamente hasta que pudo recobrase el Poder Público, los efectos de neurosis colectiva, de furor, de misticismo y de confusión que acompañan siempre de manera invariable y casi exacta a esas profundas conmociones de tipo revolucionario y vindicativo que arrancan de la profundidad del pasado y forman su proceso biológico. El esfuerzo de partidos y de organizaciones y, especialmente, la vitalidad y el sentido profundamente democrático de nuestro pueblo permitió superar las circunstancias y que el país fuera recobrando su fisonomía, y al propio tiempo, que por imperio de la guerra se supeditasen incluso los anhelos más justificados de reparación o transformación a la necesidad primordial y única de aunar todas las voluntades y medios en la sola y común finalidad de ganar pronto la guerra. Y a la opinión catalana la inquietan y alarman estos hechos de tipo violento y la desazonan y encogen las coacciones, atropellos e incidentes continuados y múltiples que vienen sucediéndose.

Deseo, señor presidente, que acoja esta carta como dictada por el apremio de mi deber. V. E. sabe muy bien que he dado cuantas facilidades se me han pedido, aun en muchos aspectos con daño de las facultades estatutarias y, a mi juicio, de la causa que todos defendemos.

El Gobierno de Cataluña siempre sostuvo la conveniencia de una relación frecuente, de una cohesión íntima entre el Gobierno de la República y el de Cataluña para que éste pudiera colaborar con más eficacia a las directivas de orden general y se evitaran confusiones y rozamientos nacidos de la estancia en Barcelona del Gobierno de la República.

Pues bien, señor presidente, a medida que han ido transcurriendo los días y aumentando la concentración y absorción de poderes, la Generalidad ha quedado convertida en una institución sin relieve.

En la hora en que se necesita exaltar todos los resortes sentimentales, patrióticos e históricos que forman la característica de la opinión catalana, el Gobierno de la Generalidad y los hombres de nuestro pueblo no tienen intervención, no ya en los aspectos fundamentales de orden y dirección política interior, ni de guerra, ni casi en las funciones propias administrativas enlazadas con sus servicios; y la esfera de los derechos estatutarios ha quedado dibujada a la semblanza de su antigua Diputación Provincial. En el momento en que los ejércitos enemigos han penetrado en el territorio autónomo de Cataluña y debe ponerse al rojo vivo el alma de nuestro pueblo, no hay ni un subcomisario de guerra catalán, ni la Generalidad tiene representación en el Consejo Superior

de Guerra, ni siquiera se envían a su Presidente (desde que V. E. ocupara la cartera de Defensa) los partes confidenciales de guerra que el anterior ministro enviaba.

Porque, señor presidente, hay un Estatuto que puede y debe amoldarse a las necesidades de la guerra."

Carta de Companys a Negrín. 23 de abril de 1938.

Actividad 12 Un problema político más

(PROBLEMA
RELIGIOSO)

"Señores diputados: Se me permitirá que diga unas cuantas palabras acerca de esta cuestión que hoy nos apasiona con el propósito, dentro de la brevedad de que yo sea capaz, de buscar para las conclusiones del debate lo más eficaz y lo más útil. [...] me refiero a eso que llaman problema religioso. La premisa de este problema, hoy político, la formulo yo de esta manera: España ha dejado de ser católica: el problema político consiguiente es organizar el Estado en forma tal que quede adecuado a esta fase nueva e histórica del pueblo español.

Yo no puedo admitir, señores diputados, que a esto se le llame problema religioso. El auténtico problema religioso no puede exceder de los límites de la conciencia personal, porque es en la conciencia personal donde se formula y se responde la pregunta sobre el misterio de nuestro destino. Éste es un problema político, de constitución del Estado.

En este asunto, señores diputados, hay un drama muy grande, apasionante, insoluble. Nosotros tenemos, de una parte, la obligación de respetar la libertad de conciencia, naturalmente, sin exceptuar la libertad de la conciencia cristiana; pero tenemos también, de otra parte, el deber de poner a salvo la República y el Estado.

La otra salvedad terminante, que va a disgustar a los liberales, es ésta: en ningún momento, bajo ninguna condición, en ningún tiempo, ni mi partido ni yo, en su nombre, suscribiremos una cláusula legislativa en virtud de la cual siga entregado a las órdenes religiosas el servicio de la enseñanza. Eso, jamás. Yo lo siento mucho; pero ésta es la verdadera defensa de la República. [Muy bien] A mí que no me vengan a decir que esto es contrario a la libertad, porque esto es una cuestión de salud pública. ¿Permitiríais vosotros, los que, a nombre de liberales, os oponéis a esta doctrina, permitiríais vosotros que un catedrático en la universidad explicase la astronomía de Aristóteles y que dijese que el cielo se compone de varias esferas a las cuales están atornilladas las estrellas? ¿Permitiríais que se propagase en la cátedra de la universidad española la medicina del siglo XVI? No lo permitiríais; a pesar del derecho de enseñanza del catedrático y de su libertad de conciencia, no se permitiría. Pues yo digo que, en el orden de las ciencias morales y políticas, la obligación de las órdenes religiosas católicas, en virtud de su dogma, es enseñar todo lo que es contrario a los principios en que se funda el Estado moderno."

Discurso de Manuel Azaña (Sesión de Cortes del 13 de octubre de 1931).

Actividad 13 (PRIMER BIENIO)

El gobierno republicano abordó con resolución una de las cuestiones más delicadas referidas a la construcción de un estado democrático como fue la separación del Estado y la Iglesia establecido en la Constitución. Este proceso de secularización se completó con diversas leyes de carác-

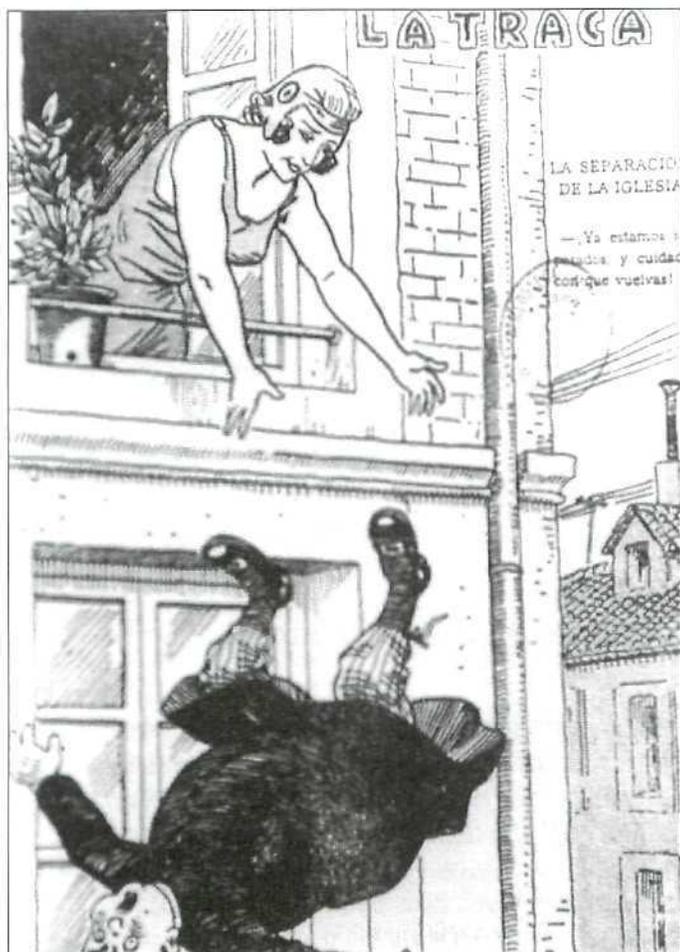


Figura 12: Manifestaciones anticlericales de la época. Portada de *La Traca*.

ter laico como la ley del divorcio, la del matrimonio civil y la secularización de los cementerios y abrió el camino para un profundo cambio en la enseñanza. Desde el punto de vista de la Iglesia se trataba de una persecución, lo que proporcionó un elemento de cohesión para la oposición.

Constitución de la República española (9 de diciembre de 1931)

Artículo 3.º

El Estado español no tiene religión oficial.

Artículo 27.º

La libertad de conciencia y el derecho de profesar y practicar libremente cualquier religión quedan garantizados en el territorio español, salvo el respeto debido a las exigencias de la moral pública.

Los cementerios estarán sometidos exclusivamente a la jurisdicción civil. No podrá haber en ellos separación de recintos por motivos religiosos.

Todas las confesiones podrán ejercer sus cultos privadamente. Las manifestaciones públicas del culto habrán de ser, en cada caso, autorizadas por el Gobierno.

Nadie podrá ser compelido a declarar oficialmente sus creencias religiosas.

Ley de reforma educativa

Art. 45: *Toda la riqueza artística e histórica del país, sea quien fuere su dueño, constituye tesoro cultural de la Nación y está bajo la salvaguardia del Estado [...].*

Art. 48: *El servicio de cultura es atribución esencial del Estado, y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada.*

La enseñanza primaria será gratuita y obligatoria.

Los maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza oficial son funcionarios públicos. La libertad de cátedra queda reconocida y garantizada.

La República legislará en el sentido de facilitar a los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de la enseñanza, a fin de que no se halle condicionado más que por la aptitud y la vocación.

La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana.

Se reconoce a las iglesias el derecho, sujeto a inspección del Estado, de enseñar sus respectivas doctrinas en sus propios establecimientos.

El artículo 50 concedía a las regiones autónomas la posibilidad de organizar enseñanzas en sus lenguas respectivas.

La reforma de la escuela: las fuerzas de izquierda, republicanos y socialistas acometieron una vasta tarea de escolarización que venía a superar el tradicional dominio de la Iglesia en este campo y sustituirlo por un proyecto de escuela laica. Pensaban cambiar la sociedad a través de la escuela. En un decreto del 12 de junio de 1931 se pretendía crear 7.000 escuelas. El esfuerzo fue enorme. En 1932 se construyeron 2.580 escuelas y para 1933 se fijó la construcción de 4.000. Además se acometió la reforma del Magisterio y se introdujeron los estudios pedagógicos en la Universidad. La lucha por las escuelas se convirtió en el caballo de batalla de las derechas. Más tarde, en la Guerra Civil y en la posguerra, el magisterio español, formado en buen número durante la República, fue duramente represaliado.



Figura 13: Niños en la escuela. Fuente: Archivo General de la Administración (AGA), sección "Cultura". Tomado de AA.VV. *Historia de España*. Vol. II. Barcelona: Plaza y Janés.

Impulso cultural

«Se crearon las misiones pedagógicas, ingeniosísima institución destinada a hacer penetrar hasta las reconditeces del país los goces del conocimiento y de las artes. Componíanse estas misiones de grupos de maestros y estudiantes con el material necesario para dar a sus auditorios obras de teatro, cintas cinematográficas, música en gramófono y aun directamente ejecutada, instrumental y coral, reproducciones de cuadros y libros. Este experimento verdaderamente creador alcanzó gran éxito, debido sobre todo a que se limitó a lo que permitían el personal y el material existente».

MADARIAGA, S. (1964). *España*. Buenos Aires: Sudamericana.

«En la misma proyección que las misiones, pero de más altos vuelos, fue el Teatro Universitario 'La Barraca', creado al empezar 1932 por Fernando de los Ríos, encargada su gestión a la UFEH y su dirección artística a Federico García Lorca. 'La Barraca' fue un fenómeno aparte; buscó un nuevo tipo de público, tanto rural como urbano, para obras de gran envergadura de nuestro teatro clásico. Allí la «popularización de la cultura» tuvo perfil original en las adaptaciones que Lorca hizo de 'Fuenteovejuna' y de 'El Caballero de Olmedo'».

TUÑÓN DE LARA, M. *Op. cit.*

La jerarquía eclesiástica alecciona a los fieles

Actividad 14

«Promulgada la Constitución española y organizados jurídicamente los poderes del Estado, éntrase en una nueva etapa de la República, y ha llegado el momento de que el Episcopado dé forma solemne a su actitud ante los hechos y aleccione a los fieles para señalarles su conducta futura.

1. Todos los fieles pondrán especial empeño en intensificar su mentalidad y conciencia cristiana, a fin de pensar y sentir acordes con la Iglesia jerárquica y obrar siempre según sus mandatos y orientaciones.

Sin mengua, pues, ni atenuación del respeto que al poder constituido se debe, todos los católicos considerarán como un deber religioso y civil desplegar perseverante actividad y usar de toda su influencia para contener los abusos progresivos de la legislación y cambiar en bien las leyes injustas y nocivas dadas hasta el presente; seguros de que, obrando con rectitud y prudencia, darán con ello pruebas de inteligente y esforzado amor a la patria.

Consecuencia inmediata de esta orientación ha de ser una plena participación en el ejercicio de todos los deberes religiosos privados y sociales, aportando cada uno el máximo concurso, a la parroquia, al sostenimiento económico del culto y clero, al fomento de la prensa católica, a las asociaciones piadosas y de apostolado intelectual y social, a la recta organización de los factores de producción y distribución de la riqueza, y armónica y caritativa solución de los problemas entre los mismos existentes, a la defensa de las Órdenes y Congregaciones Religiosas, en especial las más atacadas y perseguidas; en suma, a todos los fines y actividades de la Acción Católica, que es la participación de los seglares en el mismo apostolado jerárquico de la Iglesia.

5. No obraría como buen católico quien, en los actuales momentos, no colaborase en las reivindicaciones escolares, que constituyen punto capital del programa restaurador de la legalidad española, para la defensa del derecho natural de los padres a escoger y dirigir la educación de los

hijos, del derecho de los mismos hijos a que la formación religiosa y moral ocupe en su educación el primer lugar, del consiguiente derecho de la Iglesia a educar religiosamente sin trabas a sus fieles, aun en la escuela pública.

6. *No menor esfuerzo han de poner en combatir la enseñanza laica, trabajar por la modificación de las leyes que la imponen y bajo ningún concepto contribuir voluntariamente a las instituciones que en ella se inspiren o la promuevan.*

Sea igualmente indiscutido que el matrimonio cristiano es en sí mismo de tal modo indisoluble, que no puede ser disuelto ni por el consentimiento mutuo de las partes, ni por autoridad meramente humana, y que las causas matrimoniales entre bautizados competen en derecho propio y exclusivo a la jurisdicción eclesiástica.

Dado en la Dominica IV de Adviento, 20 de diciembre de 1931.»

Pastoral colectiva del episcopado. 31 de diciembre de 1931.
Boletín Eclesiástico de Tarragona.

Sucesos como los de mayo de 1931 se volverían a repetir en otros momentos del periodo republicano y son la manifestación de un fuerte anticlericalismo. Éste debe ser entendido como una reacción contra la hegemonía de la Iglesia por su estrecha vinculación con los grupos de poder y su colaboración en el mantenimiento del control social en diversos ámbitos claves de la vida y que se imponía a otras opciones y visiones.

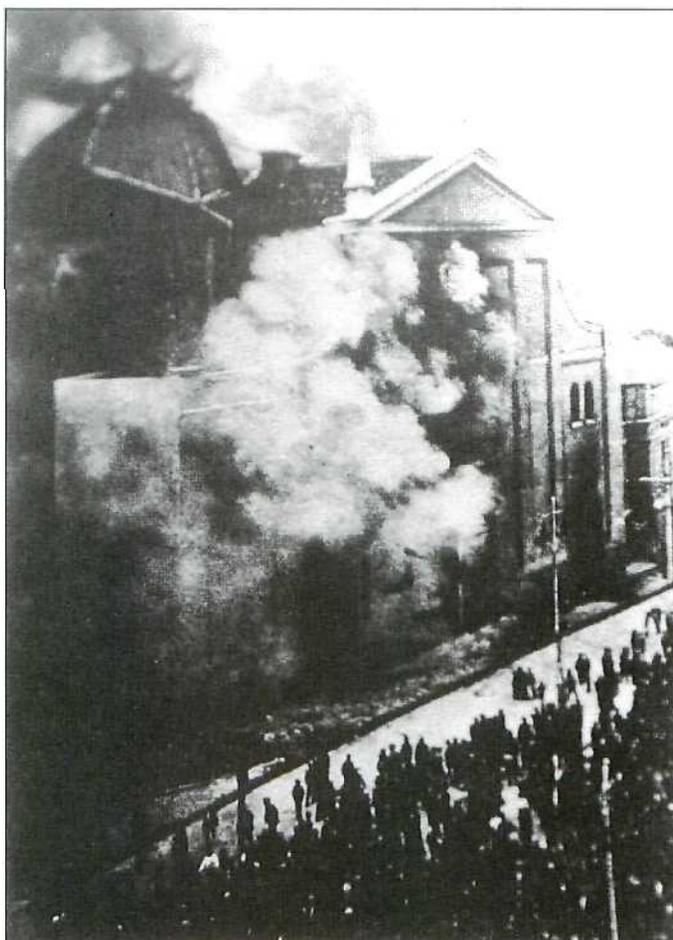


Figura 14: Convento ardiendo. Fuente: Archivo General de la Administración (AGA), sección "Cultura". Tomado de CERDÁ, M.; GARCÍA BONAFE, M., y PIQUERAS, A. (1984). *Historia gráfica del Socialismo español*. Valencia: Generalitat Valenciana, Institut Alfons el Magnànim.

El desmantelamiento de la obra reformista

Actividad 15

(SEGUNDO BIENIO
Y FRENTE POPULAR)

«Las Cortes Constituyentes habían dispuesto que el presupuesto estatal para el pago de los sueldos a los sacerdotes cesaría al cabo de dos años, y que como parte de la separación de la Iglesia y el Estado establecida por el artículo 26, los gastos de clero serían sufragados por los fieles. Esto había causado consternación a la jerarquía eclesiástica, que sabía muy bien que con excepción de Navarra y el País Vasco, el clero se moriría probablemente de hambre si era obligado a depender de las contribuciones voluntarias de los fieles. En 1934, las Cortes votaron que se pagaran aproximadamente los dos tercios de los emolumentos del clero secular. También aprobaron, tras tener que dar por terminado un agrio debate, una ley por la que se devolvía a las órdenes religiosas las propiedades que ya les habían sido confiscadas».

JACKSON, G. *Op. cit.*

La intransigencia del Vaticano

«[...] mas vióse pronto que la Santa Sede oponía sistemática resistencia a la negociación del nuevo Concordato, primero con trámites dilatorios y cuestiones previas de método, al cabo con no disimulada displicencia [...] Pesó también en la actitud vaticana, y mucho, para no concordar la seguridad de obtener gratuitamente por influjo de Acción Popular, y como medidas unilaterales del Estado, las ventajas que negociadas en un concordato habrían supuesto recíprocas compensaciones eclesiásticas».

ALCALÁ ZAMORA, N. *Memorias*. Citado por CUENCA (1985):
Relaciones Iglesia-Estado en la España Contemporánea. Madrid: Alhambra.

El espíritu de Cruzada

(GUERRA CIVIL)

«[...] el alzamiento español no es una guerra civil, sino que es sustancialmente una cruzada por la religión, por la patria y por la civilización contra el comunismo [...] es de desear y de rogar a Dios que se logre la redención de España, de la España racial y auténtica, de la España madre de tantas naciones, de la España paladín inmortal de la espiritualidad. El comunismo y anarquismo son la idolatría propia hasta llegar al desprecio, al odio a Dios Nuestro Señor; y enfrente de ellos han florecido de manera insospechada el heroísmo y el martirio, que, en su amor exaltado a España y a Dios ofrecen en sacrificio y holocausto la propia vida [...]. El comunismo y el anarquismo despojan al hombre de todo sentimiento elevado y de todo delicado amor. A los sin Dios, si les sobra la elevación y consolación religiosa, les sobran también monumentos de arte y la alta cultura: quieren una humanidad achatada, amoral, si no analfabeta, con pesebres para saciar todos los apetitos, exenta de amores ultraterrenos, pero aún de los amores humanos más puros, del amor conyugal de indisolubles esposos, del amor paternal y filial. El comunismo y el anarquismo no se detienen en el ni Dios ni amo: tampoco quieren padres que deban ser respetados, ni maridos que sean la cabeza y el apoyo de la mujer [...]».

Carta pastoral *Las dos ciudades*. 30 de noviembre de 1936.

El anticlericalismo durante la guerra

«[...] Afirmamos, ante todo, que esta guerra la ha acarreado la temeridad, los errores, tal vez la malicia o la cobardía de quienes hubiesen podido evitarla gobernando la nación según justicia.

[...] La Constitución y las leyes laicas que desarrollaron su espíritu fueron un ataque violento y continuado a la conciencia nacional. Anulados los derechos de Dios y vejada la Iglesia, quedaba nuestra sociedad enervada, en el orden legal, en lo que tiene de más sustantivo la vida social, que es la religión.

Se ha acusado a la Iglesia de haberse defendido contra un movimiento popular haciéndose fuerte en sus templos y siguiéndose de aquí la matanza de sacerdotes y la ruina de las iglesias. Decimos que no. La irrupción contra los templos fue súbita, casi simultánea en todas las regiones, y coincidió con la matanza de sacerdotes. Los templos ardieron porque eran casas de Dios, y los sacerdotes fueron sacrificados porque eran ministros de Dios. La prueba es copiosísima. La Iglesia no ha sido agresora. Fue la primera bienhechora del pueblo, inculcando la doctrina y fomentando las obras de justicia social. Ha sucumbido —donde ha dominado el comunismo anárquico— víctima inocente, pacífica, indefensa.

Se le imputa a la Iglesia la nota de temeridad y partidismo al mezclarse en la contienda que tiene dividida a la nación. La Iglesia se ha puesto siempre del lado de la justicia y de la paz, y ha colaborado con los poderes del Estado, en cualquier situación, al bien común.

Carta colectiva del Episcopado español a los obispos del mundo (1 de julio de 1937).

El apoyo de los intelectuales a la República

«Otra inexcusable referencia concierne al II Congreso Internacional de Escritores para la Defensa de la Cultura que se celebró en Valencia, Madrid y Barcelona del 4 al 11 de julio 1937, que puso de relieve el impacto que la Guerra Civil española ha hecho en los intelectuales del mundo entero. El Congreso, que fue inaugurado por el doctor Negrín, contó con la participación, entre los españoles, de Antonio Machado, Corpus Barga, José Bergamín, Fernando de los Ríos, Rafael Alberti, María Teresa León, Max Aub, Gil-Albert, Miguel Hernández, Navarro Tomás, Ricardo Baeza y otros. Entre los extranjeros, que sumaban un centenar, se hallaban Julien Benda, André Malraux, Tristan Tzara y André Chamson, de Francia; Ana Seghers, Ludwig Renn, Theodor Balk, de Alemania; Andersen Nexø, de Dinamarca; Pablo Neruda, de Chile; Alejo Carpentier, Nicolás Guillén y Juan Marinello, de Cuba; Octavio Paz y José Mancisidor de México; Fedor Kelyn e I. Erenhbürg, de la Unión Soviética; César Vallejo —que moriría meses después—, del Perú; González-Tuñón, de la Argentina; Stepl Spender y Ralph Bates, de Inglaterra; Malcolm Cowley, de Estados Unidos. Entre las adhesiones figuró, en primer lugar, la de Romain Rolland —a quien su ya escasa salud le impidió desplazarse—, Heinrich Mann y Louis Aragon, que se incorporaron al Congreso en su última sesión celebrada en París».

TUÑÓN DE LARA, M. «La cultura», en *La guerra civil*, vol. XVIII, Historia 16.

«La única cosa que, a la vista de las circunstancias que enmarcan nuestra época, puede conservar viva en nosotros la esperanza de tiempos mejores, es la lucha heroica del pueblo español por la libertad y la dignidad humanas.»

(Albert Einstein. Telegrama de adhesión al Congreso Internacional de Escritores celebrado en Valencia en 1937).

El significado de la República

«[...] la República es un instrumento de reforma consustancial del Estado y de la sociedad española. La República, para nosotros, no es el fin de una evolución, sino el comienzo de otra. Para nosotros la República no es un propósito legal para crear un sistema que titule al pueblo español a través de una red de intereses egoístas de partido y de oligarquías, sino la emancipación definitiva de la democracia española.

Nunca nos ha parecido que el advenimiento de la República, por sí solo, fuera una revolución. No. Una transformación del Estado y de una sociedad que valga la pena ser intentada, se realiza desde el Poder. El acto por el que se llega al Poder sea el acto pacífico y legal de abril de 1931, sea un hecho violento y revolucionario no es, por sí, la revolución, sino la premisa para que la transformación nacional se cumpla. Por eso, si la República quiere justificarse históricamente, no legalmente, porque eso se justifica por el hecho mismo de su nacimiento; si quiere justificarse históricamente y ser algo profundo en la historia del pueblo español, no puede dejar de satisfacer ninguno de los anhelos de libertad y emancipación de la democracia que la inmensa mayoría de los españoles, incluso los adversarios de la República, habían puesto en ella.»

Discurso de Azaña en Bilbao. 16 de julio de 1935.

Azaña encarnó como ningún otro a la República española. Su idea de modernización de España fue hilo conductor de la República. Su visión política, su tono moderado, su carisma intelectual contribuyeron a esta identificación.



Figura 15: Manuel Azaña en un mitin. Fuente: Archivo General de la Administración (AGA), sección "Cultura". Tomada de AA.VV. (1985). *La guerra civil española*. Historia 16.

Actividad 16

(PROBLEMA
POLÍTICO)

Actividad 17 (PRIMER BIENIO)

El triunfo de la alianza de socialistas y republicanos

«Los rasgos más característicos de las elecciones fueron la desorganización de las derechas, que aún no estaban recuperadas de la pérdida de la monarquía y carecían de partidos modernos, la abstención de los anarquistas que alcanzaba repercusiones importantes en las zonas donde tenían influencia y la alianza electoral entre los partidos republicanos y el socialista».

SOLE TURA, J. *Op. cit.*

Constitución de la República española

9 de diciembre de 1931

«Como Presidente de las Cortes Constituyentes, y en su nombre, declaro solemnemente que éstas, en uso de la soberanía que están investidas, han decretado y sancionado lo siguiente: ESPAÑA, EN USO DE SU SOBERANÍA, Y REPRESENTADA POR LAS CORTES CONSTITUYENTES, DECRETA Y SANCIONA ESTA CONSTITUCIÓN

TÍTULO PRELIMINAR Disposiciones generales

Art. 1.º España es una República democrática de trabajadores de toda clase, que se organiza en régimen de Libertad y de Justicia.

Los poderes de todos sus órganos emanan del pueblo.

La República constituye un Estado integral, compatible con la autonomía de los Municipios y las Regiones.

La bandera de la República española es roja, amarilla y morada.

Art. 2.º Todos los españoles son iguales ante la ley.

TÍTULO III Derechos y deberes de los españoles

Art. 25.º No podrán ser fundamento de privilegio jurídico: la naturaleza, la filiación, el sexo, la clase social, la riqueza; las ideas políticas ni las creencias religiosas.

El Estado no reconoce distinciones y títulos nobiliarios.

Art. 29.º Nadie podrá ser detenido ni preso sino por causa de un delito. Todo detenido será puesto en libertad o entregado a la autoridad judicial dentro de las veinticuatro horas siguientes a la detención.

Art. 34.º Toda persona tiene derecho a emitir libremente sus ideas y opiniones, valiéndose de cualquier medio de difusión, sin sujetarse a previa censura.

En ningún caso podrá recogerse la edición de libros y periódicos sino en virtud de mandamiento del Juez competente.

No podrá decretarse la suspensión de ningún periódico sino por sentencia firme.

Art. 38.º Queda reconocido el derecho de reunirse pacíficamente y sin armas. Una ley especial regulará el derecho de reunión al aire libre y el de manifestación.

Art. 39.º Los españoles podrán asociarse o sindicarse libremente para los distintos fines de la vida humana, conforme a las leyes del Estado.

Los Sindicatos y asociaciones están obligados a inscribirse en el registro público correspondiente, con arreglo a la ley.

TÍTULO IV **Las Cortes**

Art. 51.º La potestad legislativa reside en el pueblo, que la ejerce por medio de las Cortes o Congreso de los Diputados.

Art. 52.º El Congreso de los Diputados se compone de los representantes elegidos por sufragio universal, igual, directo y secreto.

Art. 53.º Serán elegibles para diputados todos los ciudadanos de la República mayores de veintitrés años, sin distinción de sexo ni de estado civil, que reúnan las condiciones fijadas por la ley Electoral.

TÍTULO VII **Justicia**

Art. 94.º La Justicia se administra en nombre del Estado.

La República asegurará a los litigantes económicamente necesitados la gratuidad de la Justicia.

Los jueces son independientes en su función. Sólo están sometidos a la ley.

Art. 103.º El pueblo participará en la Administración de Justicia mediante la institución del Jurado, cuya organización y funcionamiento serán objeto de una ley especial.

La República aprobó la Ley Electoral que por primera vez permitía que las mujeres pudieran ejercer su derecho de elección. La constitución, en su artículo 53, permitía también a las mujeres ser elegidas como diputadas.»



Figura 16: Las mujeres obtienen el derecho a votar.

Fuente: *Crónica*, Madrid, 24 de noviembre de 1933.

Tomada de CERDÀ, M.; GARCÍA BONAFÉ, M., y PIQUERAS, A. (1984).

Historia gráfica del Socialismo español.

Valencia: Generalitat Valenciana, Institut Alfons el Magnànim.

Actividad 18 Formación de la CEDA

«Hay, por último, un sector bien definido de las derechas españolas, en la cual me encuentro, y que sostiene que hay un problema fundamental o una serie de problemas fundamentales cuyas bases son: la defensa de la religión y principios espirituales; la defensa de la familia, amenazada de disolución; la de la propiedad, combatida por enemigos de ella; la defensa del orden social, que está a punto de quebrarse en manos de la anarquía.

Éstos son los puntos fundamentales. Después hay puntos accidentales, secundarios y humanos, que son los problemas de la forma de gobierno, y nosotros decimos: mantenemos el programa de los principios fundamentales de la Religión, Patria, Familia, Propiedad, Orden y Trabajo. Por eso los defendemos por encima de todo, y algún otro problema no lo tocamos, no entramos en él, dejamos que cada cual piense como quiera dentro de nuestra organización. ¿Por qué? Porque hay una obligación que procuré resumir en un discurso recientemente pronunciado; debemos defendernos con eficacia, con la máxima eficacia, para llegar a la gobernación del Estado.

Y se me preguntará: ¿Cómo quieres que actúen las derechas españolas? ¿Con monarquía, con república, con qué régimen? Yo contesto: con el que sea, con el que nos permita defender con mayor eficacia lo que la sociedad nos pide que defendamos por encima de todo.»

Fragmento de un discurso de José M.^º Gil Robles en Salamanca el 26 de diciembre de 1932.
En GIL ROBLES, J.M.^º *No fue posible la paz*. Barcelona: Planeta, p. 792-3.

(SEGUNDO BIENIO) Análisis de las elecciones de noviembre de 1933

«Las elecciones de noviembre de 1933 acarrearón un cambio fundamental en los centros decisivos del Estado español (Gobierno central y altos cargos, Parlamento). La Ley Electoral de 1931, que daba una gran prima a las mayorías, hizo posible que la Cámara legislativa estuviese compuesta por 227 diputados de la derecha, 146 del centro y 99 de la izquierda, aunque el cuerpo electoral se había pronunciado aproximadamente así: 39,4 % por la derecha, 24 % por el centro y 36,6 % por las izquierdas, cuya desunión agravó este resultado.

En este Parlamento se encontraron eminentes representantes del antiguo bloque dominante, así como del poder económico y de las organizaciones patronales».

TUÑÓN DE LARA, M. *Op. cit.*

Consolidación de la CEDA

«Los grupos y figuras del republicanismo conservador, de derechas, apenas sí eran nada más que meros apoyos para la formación de gobiernos, sin respaldo social ni autonomía. La estrella en ascenso era la CEDA, es decir, la propiedad agraria en lucha por recuperar su hegemonía y recomponer sus alianzas. [...] La CEDA sí supo constituirse como partido político de masas, capitalizando el catolicismo supuestamente herido por la Constitución, el desorden y el incremento en el número de huelgas y conflictos, la defensa de la agricultura agredida y olvidada al mismo tiempo por el gobierno, aceptando el régimen republicano, pese a las veleidades autoritarias de alguno de sus líderes, incluso del propio Gil-Robles. La CEDA se consolidó indudablemente sobre la base

agraria que le proporcionó la Confederación Nacional Católico-Agraria, el sindicalismo católico mixto, y el poder institucionalizado a través de la Asociación Católica Nacional de Propagandistas y del diario 'El Debate'. A partir de ahí, contra lo que tradicionalmente habían sido los partidos de derecha, se convirtió en un partido de masas, gracias a una labor constante de propaganda y proselitismo. EL crecimiento de la CEDA se hizo a costa de su heterogeneidad interna: pequeños propietarios rurales castellanos, terratenientes andaluces, horticultores levantinos, ciertas figuras de las finanzas, pequeña burguesía urbana...».

CABRERA, M. (1983). *La patronal ante la II República*. Madrid: Siglo XXI, pp. 19-23.

Actividad 19

Jefe de Gobierno	Fecha de constitución	Duración en días	Nuevos ministros	N.º total de ministros
Lerroux (II)	16-12-1933	74	5	15
Lerroux (III)	3-3-1934	53	3	13
Samper	28-4-1934	156	2	13
Lerroux (IV)	3-10-1934	177	9	17
Lerroux (V)	3-4-1935	30	6	13
Lerroux (VI)	6-5-1935	135	7	13
Chapaprieta (I)	25-9-1935	34	2	9
Chapaprieta (II)	29-10-1935	41	2	9
Portela Valladares (I)	14-12-1935	16	6	10
Portela Valladares (II)	30-12-1935	51	3	9

Figura 17: La inestabilidad gubernamental en el segundo bienio (1933-1936).

Fuentes:

Juan J. LINZ, «From great hopes to civil war: the breakdown of democracy in Spain», en J.J. LINZ y Alfred STEPAN (comps.) (1978).

The breakdown of democratic regimes. Europe. Baltimore: Johns Hopkins University Press, p. 172.

Y Leonardo MORLINO (1981). *Dalla democrazia all'autoritarismo. Il caso spagnolo in prospettiva comparata*. Bolonia: Il Mulino, p. 186.

La estrategia de la CEDA

«Los fines, a corto plazo, de Gil Robles eran los de bloquear las ambiciones reformistas de la República. Antes de su considerable éxito electoral de 1933, esto se consiguió mediante un hábil programa de obstruccionismo parlamentario. Después, cuando tuvo la fuerza suficiente para controlar la política de una serie de ministerios en manos de los radicales o de éstos junto con la CEDA, este bloqueo se convirtió en la abolición completa de la legislación social de la República. El propósito de Gil Robles antes de las elecciones de 1933 había sido el del establecimiento legal del Estado corporativo como medio de defensa permanente contra la izquierda. Cuando su victoria

se demostró insuficiente cambió a una táctica más sinuosa, consistente en fragmentar gradualmente el Partido Radical mediante una serie de crisis ministeriales bien orquestadas abrigando la esperanza de que eventualmente sería designado para formar gobierno.»

PRESTON, P. *Las derechas españolas en el siglo XX*. Madrid: Sistema, p. 35.



Figura 18: El ascenso del fascismo en Europa. Hitler subiendo unas escaleras.

Fuente: Topham-Firo Foto. Barcelona. Tomada de CERDA, M.; GARCIA BONAFÉ, M., y PIQUERAS, A. (1984).

Historia gráfica del Socialismo español.

Valencia: Generalitat Valenciana, Institut Alfons el Magnànim.

La situación interna no debe desligarse de los acontecimientos que se iban produciendo en Europa. El 30 de enero de 1933, Hitler es nombrado canciller por el mariscal Hindenburg. Un mes después de acceder al poder por las vías legales y democráticas, con la excusa del incendio del Reichstag, suspende los derechos políticos y comienza la tremenda represión por todos conocida. Su atractivo para las derechas españolas fue importante. Gil Robles asistió al congreso de Nuremberg en 1933 y pasó cinco días estudiando la organización nazi, los campos de concentración y las milicias. Al volver de Alemania, dijo: «*En el fascismo hay mucho de aprovechable: su raíz y su actuación eminentemente populares; su exaltación de los valores patrióticos; su neta significación antimarxista; su enemiga a la democracia liberal y parlamentaria; su labor coordinadora de todas las clases y energías sociales*».

Una interpretación de la revolución de octubre del 34

«La CEDA retiró su confianza al presidente del Consejo de ministros, y el Gobierno cayó. Durante diez meses los radicales habían gobernado con el apoyo de la CEDA; pero ahora Gil Robles demandó la participación de la CEDA en el Gabinete. El presidente Alcalá-Zamora seguía sospechando profundamente del «accidentalismo» predicado por Gil Robles. También sentía celos del hombre joven que había tenido tanto éxito organizando a las masas conservadoras de la República, un papel que Alcalá-Zamora había imaginado que sería el suyo. También se daba cuenta de la amenaza

socialista de levantarse contra el régimen legalmente constituido si el poder era entregado a la CEDA. «¡Antes Viena que Berlín!», gritaban los socialistas, queriendo significar que por pocas esperanzas que tuvieran de salir triunfantes, lucharían contra el fascismo como los trabajadores vieneses habían luchado, antes que dejarse destruir sin luchar como en la Alemania de Hitler.

La revolución de octubre estuvo dirigida a impedir que la CEDA participara en el Gobierno, una participación que parecía, tanto a los liberales de la clase media como a la izquierda revolucionaria, como un equivalente a la implantación del fascismo en España. La sublevación tuvo tres fases principales. El 5 de octubre hubo una serie de huelgas generales no coordinadas, en las grandes ciudades, que fracasaron. El día 6 Luis Companys proclamó la «República de Cataluña dentro de la República Federal española» e invitó a un «Gobierno democrático en el exilio» a establecerse en Barcelona. Mientras tanto, en la zona minera de la provincia de Asturias, las fuerzas unidas del proletariado iniciaron la lucha armada contra el Gobierno, el ejército y el régimen capitalista existente».

JACKSON, G. *Op. cit.*

El temor a una reacción como consecuencia del nombramiento de cuatro ministros de la CEDA motivó los sucesos de octubre. Éstos revistieron gran importancia en las zonas mineras del norte. Los obreros ocuparon las minas y organizaron comités para dirigir la vida de las zonas controladas desde el abastecimiento a la sanidad. Su carácter revolucionario se saldó con una dura represión, miles de obreros fueron encarcelados y otros fueron asesinados.

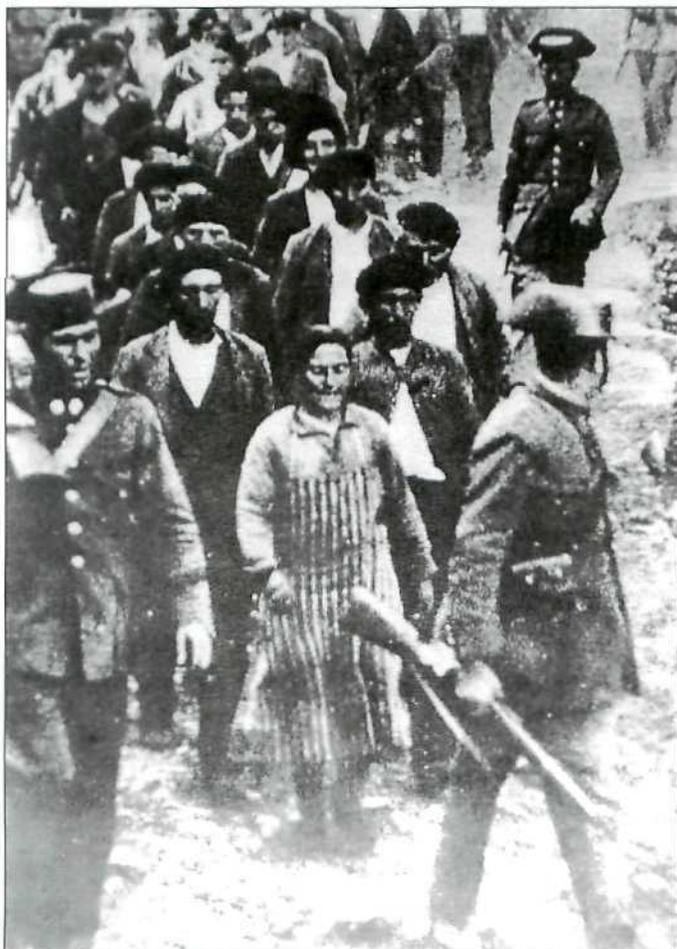


Figura 19: Detenidos tras la revolución de octubre en la zona minera de León (octubre del 34). Tomada de CERDA, M.; GARCÍA BONAFÉ, M., y PIQUERAS, A. (1984). *Historia gráfica del Socialismo español*. Valencia: Generalitat Valenciana, Institut Alfons el Magnànim.

Actividad 20 La situación política española

«Bajo una calma aparente (debida principalmente al cierre del Parlamento), cabe descubrir la actividad de las fuerzas siguientes:

- a) *Las izquierdas burguesas.*— Forman tres grupos: Izquierda Republicana, cuyo jefe es Azaña; Unión Republicana, dirigida por Martínez Barrio (antiguo radical separado hace más de un año del presidente Lerroux), y el Partido Nacional Republicano, que sigue a Sánchez Román.

Estos tres grupos trabajan muy activamente para constituir uno solo con la idea —probablemente conocida y aceptada por el Presidente de la República— de sustituir al Gobierno Lerroux en una rotación normal de la política republicana.

Llegado el caso, todas estas fuerzas de la izquierda burguesa deberían disolver el Parlamento actual (en el que las diversas oposiciones de centroderecha les impedirían absolutamente gobernar) y apelar a las urnas. Entonces se encontrarían con que para triunfar les sería de todo punto necesaria la ayuda del partido socialista, que exigiría en las candidaturas un número de puestos suficiente para tener el control de la política.

- b) *El socialismo.*— Diez meses después de la revolución de Asturias, el socialismo está más fuerte y decidido que nunca.

El Gobierno, por el contrario, se ha mostrado reaccionario desde el punto de vista social (por ejemplo, ha sustraído a los jurados mixtos de obreros y patronos la facultad de fijar las bases del trabajo; ha abolido prácticamente la Ley de Reforma Agraria, etc.), al tiempo que extremaba la debilidad con los jefes socialistas y con las organizaciones sindicales del partido, la mayor parte de las cuales han vuelto a su vida normal.

Con su conducta revolucionaria el socialismo ha ganado de nuevo todo el prestigio que había perdido a los ojos de los obreros a causa de los métodos burgueses adoptados en los últimos años. Ello lleva como consecuencia a la adhesión casi segura de los demás partidos obreros revolucionarios (Partido Comunista y Confederación Nacional del Trabajo, de tono anarquista) a cualquier movimiento subversivo que el socialismo inicie. Al mismo tiempo, la dirección del partido ha caído totalmente en manos de los extremistas, siendo objeto los socialistas moderados (como Besteiro, De los Ríos y Prieto) de crueles ataques por parte de sus camaradas.

La agitación revolucionaria es tan fuerte que el Gobierno no encuentra otra forma de ocultarla que manteniendo indefinidamente el estado de alarma y de excepción. Quince días de libertad de prensa y palabras llevarían al estallido de una situación de violencia inaudita.

- c) *Las derechas.*— Los monárquicos no cuentan: sólo el viejo partido tradicionalista conserva parte de su fuerza y de su vigor en Navarra y en el País Vasco. En lo que se refiere a los partidarios de don Alfonso no forman sino un grupo lleno de «snobismos» y sin fuerza popular. La monarquía no podría venir a España sino por exclusión, es decir, si fracasaran todas las demás soluciones posibles.

El partido llamado agrario y el liberal demócrata, ambos representados en el Gobierno actual, no son más que organizaciones electorales conservadoras instaladas en algunas provincias del Norte y del Oeste.

Queda el verdadero gran partido de derecha: la Confederación Española de Derechas Autónomas (CEDA), cuyo jefe es el actual ministro de la Guerra, José María Gil Robles.

Hay una diferencia curiosa entre las evidentes condiciones personales del señor Gil Robles y la densidad política de su partido. Éste, aunque numeroso y abundantemente provisto de dinero, es flojo, mediocre y pobre en cuanto a personalidades sobresalientes. Con ciento quince diputados en Cortes y millares de afiliados en cada provincia, Gil Robles ha encontrado a duras penas cuatro hombres presentables que hacer ministros. En cuanto a la Juventud de Acción Popular (JAP), está formada por unos cuantos millares de jóvenes melancólicos que se esfuerzan por imitar con poca gracia los gestos exteriores del fascismo. Gil Robles se ha burlado públicamente de ellos más de una vez.

No sería demasiado osado afirmar que Gil Robles no cree en su partido. Cree, en primer lugar, en sí mismo, y después quiere contar con el Ejército. La insistencia con la cual ha exigido para sí la cartera de Guerra muestra claramente que piensa que sigue siendo el Ejército quien decide en España.

Gil Robles ha tomado como consejero inmediato al general Franco, el primer valor militar español, y está poniendo al frente de los regimientos a los jefes más seguros.»

Informe de José Antonio Primo de Rivera sobre la coyuntura política española en 1935, destinado al conde Ciano.



Figura 20: José Antonio y Onésimo Redondo.
Fuente: Archivo General de la Administración (AGA), sección "Cultura". Tomada de la revista *Historia* 16, n.º 60.

José Antonio era hijo del dictador Miguel Primo de Rivera. Tras la unificación con las JONS de Onésimo Redondo se convirtió en su jefe carismático. La Falange se caracterizaba, al igual que los demás partidos fascistas europeos, por su nacionalismo, su antiliberalismo, antimarxismo, totali-

¡Camaradas, a votar por el Frente popular!, por Robledano



1 Escuchad a Cayetano, que "disquetando" es el amo.



2 ES EL PEOR DE LOS MALES VOTAR A LOS RADICALES



3 Si triunfa la reacción, va' verá la Inquisición.



4 Con propaganda canalla, nos quieren dar la batalla.



5 "Pegando" todos los días calandras y grosoritos.



6 Veta contra el jesuitismo, el capital y el fascismo.



7 Votarás, debes hacerlo, contra el Inmundo "straperlo".



8 Amnistía hay que alcanzar. Vota al Frente popular.



9 Veta, pequeño industrial, cosas que can causa tu mal.



10 Veta, hermano campesino; si no, ya ves tu camino.



11 Vota también, compañero; lo primero es lo p. mero.



12 ¿No es de todos enemigo? Pues debes votar conm go.



13 Veta, madre, es tu deber. Esto no debe volver.



14 Piensa que a Cristo votando, tu desgracia vas labrando.



15 Piensa qué debes hacer; piénsalo mucho, mujer.



16 Vota contra el Vaticano, cruel, egoísta y tirano.



17 Quien quiere catequizarte, sólo piensa en engañarte.



18 Aquel que su voto vende, a su propia madre ofende.



19 Quien lo compra es despreciable; quien lo vende, un miserable.



20 Todos, todos a votar. ¡Viva el FRENTE POPULAR!

Figura 21: Auca publicada en *El Socialista* reclamando el voto para el Frente Popular. Tomada de CERDA, M.; GARCIA BONAFE, M., y PIQUERAS, A. (1984). *Historia gráfica del Socialismo español*. Valencia: Generalitat Valenciana, Institut Alfons el Magnànim.

tarismo, elitismo e irracionalismo. Su existencia influyó en la *fascistización* de la CEDA, sobre todo de sus Juventudes de Acción Popular. Durante la guerra, desaparecido José Antonio, la Falange fue instrumentada por Franco para vertebrar su poder.

La votación fue muy concurrida y las expectativas eran muy grandes. El martes día 18 de febrero se dieron a conocer los resultados y el júbilo estalló. El triunfo fue muy ajustado en número de votos, pero la ley electoral favorecía a las mayorías, de ahí el triunfo absoluto del Frente Popular. De nuevo quedaba abierto el camino a las reformas. La derecha quedó aterrorizada. Las conspiraciones no se hicieron esperar.

Actividad 21 (FRENTE POPULAR)



Figura 22: Celebración del triunfo electoral del Frente Popular en Madrid. Proclamación del Frente Popular. Fuente: Archivo General de la Administración (AGA), sección "Cultura". Tomada de CERDA, M.; GARCÍA BONAFAE, M., y PIQUERAS, A. (1984). *Historia gráfica del Socialismo español*. Valencia: Generalitat Valenciana, Institut Alfons el Magnànim.

Análisis de las elecciones de febrero de 1936

«El propio Gil Robles traza de este modo el resumen de las causas de la derrota electoral de la derecha: 'La intervención masiva de la CNT, la emoción popular de las izquierdas ante el compromiso de amnistía, el autonomismo de las izquierdas frente al centralismo de las derechas, la indisciplina de los votantes de derecha frente a la férrea disciplina de la izquierda, las abstenciones de derecha, relativamente más numerosas que las contrarias, el miedo derechista, traducido en una auténtica riada en las peticiones de pasaporte; el desgaste del bienio anterior, el hundimiento de los radicales que alcanzó sensiblemente a su aliada la CEDA; los efectos de la ley Chapaprieta de restricciones; la deficiente actuación social de las derechas durante su etapa de poder, las falsificaciones y atropellos electorales'.»

DE LA CIERVA, R. (1980). *La Segunda República*. Vol. X de *Historia de España*. Barcelona: Planeta, p. 254.

Hacia la conspiración militar

El propio Gil Robles continúa diciendo:

«No se divisaba más solución que la militar y la CEDA se dispuso a darle todo el apoyo posible.

»Cooperé con el consejo, con el estímulo moral, con órdenes secretas de colaboración e incluso con auxilio económico, tomado en no despreciable cantidad de los fondos electorales del partido.

»En relación directa con el alzamiento poco o nada pude hacer, salvo tareas secundarias, tales como el intento de cubrir al general Franco con la inmunidad parlamentaria mediante su elección con el general Fanjul por la provincia de Cuenca; una gestión realizada en San Juan de Luz, cerca del señor Fal Conde, por encargo del general Mola; la redacción de un manifiesto impreso en Biarritz y enviado a Pamplona el 16 de julio. A las diligencias hechas en Francia en unión con otros elementos para enviar un avión a Canarias al general Franco.

»Transmití a los elementos directivos de las organizaciones provinciales que me visitaron durante los meses de junio y julio de 1936 las siguientes instrucciones reservadas para el momento en que el alzamiento se iniciase:

- 1.ª Todos los afiliados se pondrían inmediata y públicamente al servicio de los elementos militares.*
- 2.ª Las organizaciones del partido ofrecerían y prestarían la más amplia colaboración, sin el menor carácter partidista.*
- 3.ª Los elementos jóvenes se presentarían en el acto en los cuarteles para vestir el uniforme del Ejército y colocarse bajo el mando de los jefes militares, huyendo todo lo posible de formar milicias o batallones propios, en los que se veía un grave peligro de particularismo e indisciplina.*
- 4.ª Los elementos de la CEDA se abstendrían de todo acto de represalia, actuando contra los izquierdistas responsables por conducto de los tribunales ordinarios o extraordinarios y siempre con garantías para los reos.*
- 5.ª Los elementos del partido evitarían a toda costa luchas partidistas por la hegemonía, aun a trueque de ceder posiciones políticas o administrativas.*
- 6.ª El partido prestaría la máxima ayuda pecuniaria posible a las autoridades militares.»*

DE LA CIERVA, R. *Op. cit.*

Actividad 22

(GUERRA CIVIL)

Declaración del Estado de Guerra, 18 julio 1936

Don Francisco Franco Bahamonde. General de División, Jefe Superior de las Fuerzas Militares de Marruecos y Alto Comisario,

HAGO SABER:

Una vez más el Ejército, unido a las demás fuerzas de la nación, se ha visto obligado a recoger el anhelo de la gran mayoría de españoles que veían con amargura infinita desaparecer lo que a todos puede unirnos en un ideal común: ESPAÑA.

ORDENO Y MANDO:

Art. 1.º *Queda declarado el ESTADO DE GUERRA en todo el territorio de Marruecos Español, y como primera consecuencia, militarizadas todas las fuerzas armadas sea cualquiera la autoridad de quien dependían anteriormente, con los deberes y atribuciones que competen a las del Ejército y sujetas igualmente al Código de Justicia Militar.*

Art. 3.º *Quedan sometidos a la jurisdicción de guerra y tramitados por PROCEDIMIENTO SUMARÍSIMO:*

b) *Los delitos de rebelión, sedición y los conexos de ambos, los de atentado y resistencia a los agentes de la autoridad, los de desacato, injuria, calumnia, amenaza y menosprecio a los anteriores o a personal militar o militarizado que lleve distintivo de tal, cualquiera que sea el medio empleado, así como los mismos delitos cometidos contra el personal civil que desempeñe funciones de servicio público.*

Art. 4.º *Se considerarán también como autores de los delitos anteriores los incitadores, agentes de enlace, repartidores de hojas y proclamas clandestinas o subversivas; los dirigentes de las entidades que patrocinen, fomenten o aconsejen tales delitos, así como todos los que directa o indirectamente contribuyan a su comisión o preparación, así como los que directa o indirectamente tomen parte en atracos y robos a mano armada o empleen para cometerlos cualquiera otra coacción o violencia.*

Art. 5.º *Quedan totalmente prohibidos los 'lockouts' y huelgas. Se considerará como sedición el abandono de trabajo y serán principalmente responsables los dirigentes de las asociaciones o sindicatos a que pertenezcan los huelguistas, aun cuando simplemente adopten la actitud de «brazos caídos».*

Art. 7.º *Se prohíben igualmente las reuniones de cualquier clase que sean, aun cuando tengan lugar en sitios públicos, como restaurantes o cafés así como las manifestaciones públicas.*

Art. 12.º *Quedan sometidas a la CENSURA MILITAR todas las publicaciones impresas de cualquier clase que sean. Para la difusión de noticias se utilizará la radiodifusión y los periódicos, los cuales tienen la obligación de reservar en el lugar que se les indique espacio suficiente para la inserción de las noticias oficiales, únicas que sobre orden público y política podrán insertarse. También quedan sometidas a la censura todas las comunicaciones eléctricas urbanas e interurbanas.*

Art. 14.º *Ante el bien supremo de la Patria quedan en suspenso todas las garantías individuales establecidas en la Constitución, aun cuando no se hayan consignado especialmente en este Bando.*

Art. 15.º *A los efectos legales, este Bando surtirá efecto inmediatamente después de su publicación.*

POR ÚLTIMO, espero la colaboración activa de todas las personas patrióticas, amantes del orden y de la paz que suspiraban por este movimiento, sin necesidad de que sean requeridas especialmente para ello, ya que siendo sin duda estas personas la mayoría por comodidad, falta de valor cívico o por carencia de un aglutinante que aunara los esfuerzos de todos, hemos sido dominados hasta ahora por unas minorías audaces sujetas a órdenes de internacionales de índole varia, pero todas igualmente antiespañolas. Por esto termino con un solo clamor que deseo sea sentido por todos los corazones y repetido por todas las voluntades: ¡VIVA ESPAÑA!

Tetuán, 18 de julio de 1936.

Diario Oficial del Ministerio de la Guerra (Tetuán, 21 de julio de 1936).

Contra la moderación de la República

«¿Es que la clase obrera, que tiene las armas en la mano en los momentos presentes, ha de defender la república democrática? ¿Es que la clase trabajadora de Cataluña, es que la clase trabajadora de España está realizando enormes sacrificios, está derramando su sangre para volver a la república del señor Azaña? (¡No!, contesta el público a coro)... Compañeros, todos los objetivos concretos de la revolución democrática han sido realizados no por la burguesía liberal, que no lo había podido hacer en cinco años, sino por la clase trabajadora, que lo ha resuelto en pocos días con las armas en la mano. (Aplausos.)»

Discurso de Andreu Nin, líder del POUM (Barcelona, 6 de setiembre de 1936).

«Que quede bien entendido que no estamos luchando por la república democrática. Estamos luchando por el triunfo de la revolución proletaria. La revolución y la guerra son inseparables. Todo lo que se diga en sentido contrario es contrarrevolución reformista.»

Boletín de Información de la CNT-FAI, enero de 1937.

«La guerra civil, por definición tiene un carácter social y, naturalmente, en el curso de la guerra, pueden surgir problemas de naturaleza económica y social [...] La solución quedará subordinada a un objetivo: ganar la guerra.»

Discurso de Largo Caballero en una reunión de las Cortes en el Ayuntamiento de Valencia, febrero de 1937.



Figura 23: Dolores Ibárruri, «La Pasionaria», líder indiscutible del Partido Comunista, con un miliciano. Tomada de AA.VV. (1985). *La guerra civil española*. Historia 16.

El Partido Comunista, gracias a su organización y el apoyo de la Unión Soviética, consiguió una gran influencia tanto en el Frente Popular, con su política de unidad de la izquierda, como durante la Guerra Civil donde defendía la existencia de un gobierno fuerte capaz de conducir la guerra. Una postura que le enfrentó a los anarquistas.



Figura 24: Cartel de propaganda de la unidad del bando nacional. Tomado de AA.VV. (1985). *La guerra civil española*. Historia 16.

Las necesidades de guerra, pero también los proyectos políticos de los insurgentes, favorecieron la aparición de un jefe único, Franco. Éste era nombrado el 1 de octubre de 1936 como Jefe de Gobierno del Estado y Generalísimo. A partir de ahí comenzará una política de unificación de los grupos que le apoyan. Primero serán las milicias; más tarde, el 19 de abril de 1937 fusionaría la Falange y la Comunión Tradicionalista en un partido único: La Falange Española Tradicionalista y de las JONS.

Planteamiento de la reforma militar

«En las reformas de Guerra se ha buscado principalmente una cosa muy sencilla, pero hasta ahora inexistente en España; no se ha buscado más que dotar a la República de una política militar, que no existía en nuestro país desde finales del siglo XVIII.

Todo esto ha terminado; pero, a consecuencia de esta política, a consecuencia de las guerras coloniales, a consecuencia de las guerras civiles, se había producido un crecimiento morbos, enfermizo de la institución militar, que, precisamente, por su crecimiento excesivo, estando imposibilitada para ser eficaz, gravando extraordinariamente el presupuesto y siendo una carga exorbitante que pesaba sobre el pueblo español, le dejaba inerte y débil ante un posible enemigo. Basta darse cuenta del problema y de sus términos. Y ¿qué es lo que hay que hacer con el ejér-

Actividad 23 (PROBLEMA MILITAR)

cito, lo mismo en una República que en una monarquía? Reducirlo a su propia función, que es la de prepararse para la guerra. El ejército no tiene otra cosa que hacer: prepararse para la guerra, preparar a los soldados y prepararse los cuadros de jefes y oficiales, que también tienen que practicar y estudiar.

De suerte que el ejército republicano, si se puede hablar así, sin color político, el ejército de la República, el ejército nacional de España, a lo que se dirige y para lo que se prepara es para una eventualidad que amenace la independencia nacional o para una eventualidad, que no está ni en el horizonte, en que España, a consecuencia de su política exterior, tuviera que verse mezclada en un conflicto armado en Europa. Para esto es para lo que hay que preparar el ejército español.»

Discurso de Azaña (Sesión de Cortes del 2 de diciembre de 1931).

Actividad 24 **Reducción de los efectivos militares**

(PRIMER BIENIO)

«Buscando esta eficacia, señores diputados, ha sido menester reducir las unidades del ejército español de una manera cruel, radical, a menos de la mitad. Había veintiún mil oficiales en las plantillas; han quedado ocho mil, en números redondos. Había dieciséis divisiones; han quedado ocho. Había ocho o diez capitanías generales; no ha quedado ninguna. Había diecisiete tenientes generales; no ha quedado ninguno: es decir, han quedado cuatro o cinco, que permanecen en la carrera hasta que la categoría se extinga. Había cincuenta y tantos generales de división; han quedado veintiuno. Había ciento y pico generales de brigada; han quedado cuarenta y tantos.»

Discurso de Azaña.

«Al tender hoy la República a los generales, jefes y oficiales de su Ejército la fórmula de una promesa de fidelidad, de obediencia de sus leyes y de empeñar su honor en defenderla con las armas, les brinda la ocasión de manifestar libre y solemnemente los sentimientos que, como a todos los ciudadanos españoles, dirigen hoy su conducta [...] Respetuosa la República con la conciencia individual, no exige la promesa de adhesión. Los que opten por asumirla otorgarán la promesa; los que rehúsen prestarla será que prefieren abandonar el servicio. La República es para todos los españoles, pero sólo pueden servirla en puestos de confianza los que sin reservas y fervorosamente adoptan su régimen. Retirar del servicio activo a los que rehúsen la promesa de fidelidad no tiene carácter de sanción, sino de ruptura de su compromiso con el Estado.»

Preámbulo al Decreto de retiro activo.

Azaña acometió la reforma del Ejército. Éste se caracterizaba por el exceso de oficialidad, su falta de modernización y su escasa eficacia. La Ley daba la opción de retirarse a aquellos que no prometieran fidelidad a la República. De 21.000 oficiales quedaron 8.000, desaparecieron las capitanías generales y los tenientes generales. Además redujo el servicio militar que pasaba de dos a un año. La eliminación del ascenso por méritos en categorías inferiores a general y la reducción de la guarnición de Marruecos llevaron a los oficiales africanistas a una actitud de oposición al régimen.



Figura 25: Azaña visitando la escuela de oficiales de Toledo. Fuente: Archivo General de la Administración (AGA), sección "Cultura". Tomada de AA.VV. (1985). *La guerra civil española*. Historia 16.



Figura 26: Juicio al general Sanjurjo tras el golpe de agosto de 1931. Fuente: Archivo General de la Administración (AGA), sección "Cultura". Tomada de SUÁREZ, L. (1986). *Franco. La historia y los documentos*. Madrid: Urbión.

Las primeras medidas de la recién nacida República y la posibilidad de la aprobación del estatuto catalán y la reforma agraria provocaron la viva oposición de sectores monárquicos y derechistas. Sanjurjo encabezó el golpe militar, pero descubierto a tiempo fue frustrado en Madrid. En Sevilla, donde se encontraba el mismo Sanjurjo, la rebelión se sofocó gracias a la acción de los sindicatos que declararon la huelga general. Sanjurjo fue detenido, juzgado y condenado a muerte, condena que le fue conmutada. Más tarde encabezaría la sublevación del 18 de julio.

Actividad 25 (SEGUNDO BIENIO)

Nuevo protagonismo de los militares

«La caída de la coalición gubernamental republicano-socialista en octubre de 1933 dio paso al primer gobierno radical, presidido por Martínez Barrio. Las elecciones celebradas a principios de diciembre resultaron favorables a los partidos del centro y la derecha, que ocuparán el poder durante el bienio 1934 y 1935.

Las bases jurídico-institucionales sobre las que se asienta la política de orden público en este período no van a ser otras que las creadas o mantenidas en el anterior bienio republicano-socialista. Por tanto, más que analizar unas instituciones de orden público que no presentan ninguna novedad, tan sólo vamos a glosar sucintamente la aplicación de estas instituciones durante los dos años en que gobernaron los radicales de Lerroux y la CEDA de Gil Robles.

Comencemos con un dato revelador, y es que el estado de excepción previsto en la Ley de Orden Público va a proclamarse desde entonces profusamente. El denominado 'estado de excepción' pasará a ser la regla, siendo verdaderamente excepcionales los períodos en que rige la normalidad constitucional.

Durante prácticamente los cuatro últimos meses de 1933, es decir, desde el mismo momento de aprobación de la Ley de Orden Público y los dos años siguientes, está permanentemente declarado el estado de prevención, de alarma o de guerra.

El orden público, como en todas las épocas constitucionales anteriores, pretende ser resuelto por la vía de las técnicas puramente marciales. Ello significa poner al Ejército en el primer plano de la contienda civil interna. Gobierno y oposición ya no van a abandonar esta dinámica a la que están tan acostumbrados.»

BALLBE, M. *Op. cit.*



Figura 27: Soldados en la plaza de Sant Jaume. Tomada de AA. VV. *Historia de España*. Vol. VI. Barcelona: Plaza y Janés (Historia 16 y Orbis).

El Ejército tuvo una importancia decisiva en el control de los sucesos de octubre. Su papel como garante del orden público recordaba su función en el régimen anterior. La participación de fuerzas legionarias en el aplastamiento de la revolución en Asturias ha sido visto como un antecedente de lo que luego sucedería en la Guerra Civil. El Ejército fue adulado como salvador de la Patria por la derecha y Franco fue presentado como un hombre decidido, garante de la paz social

Hacia la sublevación militar

(FRENTE POPULAR)

«Todas las fuerzas conservadoras coincidían en que sólo un golpe militar podía detener los avances de la izquierda, y llamaban al Ejército desde todas las tribunas y en todos los tonos. Simultáneamente, en algunos sectores existía un proceso de fascistización, que coincidía con una idea militarizada de la política. La derecha intuía que sólo un movimiento encabezado por militares podía concentrar sus dispersas fuerzas.»

CARDONA, G. *Op. cit.*

«El principal problema de Mola en aquellos primeros momentos fue centralizar todas las iniciativas de rebelión. Para ello disponía de una notabilísima experiencia política —fue director general en los momentos difíciles de 1930 y 1931— y de una información aceptable sobre las personas, las relaciones y las actitudes de militares y políticos, además de una decisión implacable. Y un sentido confesadamente maquiavélico de la política; había declarado en sus memorias que cuando se ingresa en la política hay que dejar la dignidad y la vergüenza a la puerta del despacho...»

A fines de abril se ha establecido ya el dispositivo básico de la gran conspiración: Mola-Galarza-Sanjurjo. Desde ese momento Mola dicta una serie de instrucciones reservadas que hemos transcrito y analizado en un estudio monográfico anterior. En esta primera instrucción reservada, Mola expresa con toda claridad su propósito:

'Las circunstancias gravísimas por las que atraviesa la nación, debido a un pacto electoral que ha tenido como consecuencia inmediata que el Gobierno sea hecho prisionero de las organizaciones revolucionarias, llevan fatalmente a España a una situación caótica que no existe otro medio de evitar que mediante las acción violenta. Para ello los elementos amantes de la patria tienen forzosamente que organizarse para la rebeldía con el objeto de conquistar el poder e imponer desde él el orden, la paz y la justicia'.

Esta conquista se hará mediante la colaboración de las fuerzas armadas y los grupos políticos, sociedades e individuos aislados 'que no pertenezcan a partidos, sectas y sindicatos que reciben inspiraciones del extranjero: socialistas, masones, anarquistas, socialistas, comunistas' (sic).

Se establece una organización por comités militares y civiles: 'Se tendrá en cuenta que la acción debe ser en extremo violenta para reducir lo antes posible al enemigo, que es fuerte y bien organizado'. La represión será dura: 'Desde luego, serán encarcelados todos los directivos de los partidos políticos, sociedades o sindicatos no afectos al movimiento, aplicándoles castigos ejemplares a dichos individuos para estrangular los movimientos de rebeldía o huelgas'.

Una vez tomado el poder, 'se instauraría una dictadura militar que tenga por misión inmediata restablecer el orden público, imponer el imperio de la ley y reforzar convenientemente al Ejército'.

[...] Durante la última semana de mayo dirige Mola a los conjurados las instrucciones reservadas números 2 (repetido el número), 3 y 4. La número 2 se refiere a la marcha de las divisiones, organizadas en columnas, y da detalles tácticos para el avance. La número 3 se refiere a la declaración del estado de guerra y se recomienda que los comités civiles proclamados en la primera instrucción 'tengan preparada gente para que aplauda con entusiasmo a las fuerzas para que éstas se vean asistidas por el pueblo'. Asimismo, 'será conveniente que se den vivas AL EJÉRCITO, A LA MARINA Y A LA ESPAÑA REPUBLICANA' (mayúsculas en el original).

La instrucción reservada número 4 establece el régimen de tiempo, en la convicción de que el movimiento sería un golpe de Estado con posibilidad de triunfo en pocas jornadas. Desde la hora inicial —la hora en que una de las divisiones marcadas tome la iniciativa— la primera etapa de las fuerzas deberá realizarse en treinta y seis horas; la segunda etapa, en cuarenta y ocho horas más. Por tanto, Mola concedía a sus compañeros de rebeldía ochenta cuatro horas; es decir, poco menos de cuatro días para consumir el golpe de Estado. Necesitaría en vez de eso casi mil días; casi tres años de guerra civil.»

DE LA CIERVA, R. *Op. cit.*

Actividad 26



Figura 28: El fracaso del golpe en Madrid. Puerta del Sol (Madrid); camión con milicianos.
Tomada de SUÁREZ, L. (1986). *Franco. La historia y los documentos*. Madrid: Urbión.

A pesar de la indecisión del gobierno ante la sublevación iniciada el 17 de julio, muchos ciudadanos (sobre todo militantes de las organizaciones obreras) se hicieron con armas y lograron sofocar la revuelta en los cuarteles de la ciudad. El fracaso del golpe militar en las principales ciudades originó la Guerra Civil. La reacción popular en defensa de la República fue decisiva.

Dimensión internacional de la Guerra Civil

REPUBLICANOS				
Procedencia	Hombres	Aviones	Tanques	Artillería (piezas)
Rusia	≈ 3.000	1.000	900	1.550
Brigadas Internacionales	35.000	320		
Voluntarios no combatientes	10.000			
Total	≈ 48.000	1.320	900	1.550
NACIONALES				
Procedencia	Hombres	Aviones	Tanques	Artillería (piezas)
Alemania	17.000	600	200	1.000
Italia	75.000	660	150	1.000
Otros (marroquíes)	75.000	4		
Total	167.000	1.260	350	2.000

Figura 29: Cifras probables de intervención extranjera. Elaboración propia.



Figura 30: La ayuda internacional a la República. Manifestación en Oxford; estudiantes piden armas para España. Tomada de AA.VV. (1985). *La guerra civil española*. Historia 16.

La Guerra Civil fue contemplada como un enfrentamiento contra el fascismo y atrajo las simpatías de amplios sectores de la población en muchos países que hicieron causa común. Sin embargo, esta simpatía no se correspondió siempre con el apoyo de los gobiernos de sus respecti-

vos países. Las graves tensiones internacionales ocasionaron una actitud muy cautelosa por parte de países como Gran Bretaña o Francia. Sobre todo la primera trataba de no indisponerse con Alemania. La Unión Soviética prestó un importante apoyo durante toda la guerra. Por otro lado las iniciativas populares y de personajes públicos (artistas, por ejemplo) fueron numerosas. Lo más destacado por cierto aire de leyenda que dejaron fue la participación de las Brigadas Internacionales formadas por voluntarios de numerosos países. Su llegada a España justo en el asalto de Madrid el 8 de noviembre de 1936 fue decisivo para la resistencia heroica de la ciudad al grito de *¡No pasarán!*



Figura 31: Ayuda a Franco: La *Legión Cóndor*. Calle de la *Legión Cóndor*. Fuente: Institut Alfons el Magnànim, archivo "Debats". Tomada de CERDA, M.; GARCIA BONAFE, M., y PIQUERAS, A. (1984). *Historia gráfica del Socialismo español*. Valencia: Generalitat Valenciana, Institut Alfons el Magnànim.

A diferencia del bando republicano, los sublevados obtuvieron ayuda constante de Alemania e Italia. La presencia alemana estuvo representada por la *Legión Cóndor*. Formada inicialmente por 6.000 hombres, contaba con medios ofensivos muy modernos como la aviación y personal muy cualificado.

Actividad 27

La victoria de los insurgentes tras una guerra cruel dio paso a una política represiva, de eliminación del adversario. Tras la victoria los desfiles se sucedieron, pero entre tanto, la obra de la República comenzó a ser desmantelada, más de 300.000 personas marcharon al exilio, otras 270.000 quedaron detenidas (sin contar con los que estaban en los campos y batallones de trabajadores) y decenas de miles fueron fusiladas.

Franco, al final, triunfador

«En el terreno militar, Franco ha triunfado:

Primero: porque lo exigía la ciencia militar, el arte de la guerra. Muchas veces comentándolo con los compañeros que tenían motivo para entender de estas cosas, yo decía: si triunfamos nos-



Figura 32: Entrada de los vencedores en Madrid. Camión con guardias civiles haciendo el saludo fascista.
Fuente: Archivo General de la Administración (AGA), sección "Cultura". Tomada de AA.VV. (1985).
La guerra civil española. Historia 16.



Figura 33: Generalísimo Franco con todas sus galas.
Tomada de SUÁREZ, L. (1986).
La historia y los documentos.
Madrid: Urbión.

otros, tal y como ahora somos, el arte de la guerra según lo concebimos y nos lo enseñaron vendrá al suelo, porque habremos demostrado cómo una masa que se llama ejército sin haber logrado una organización, sin cohesión, porque aún no responde fielmente a los resortes de la obediencia y la colaboración; sin unidad moral; sin grandeza de aspiraciones en algunos dirigentes que anteponen sus intereses personales o partidistas a los de la masa popular; sin medios materiales adecuados para hacer la guerra, porque los que tenemos son escasos, malos o tardíos y siempre inferiores a los del adversario; sin instrucción, sin técnicos, etc.; una masa así, decimos, habrá vencido a tropas donde se revelan características totalmente opuestas. Y con esto, decía yo, es contrario a toda suerte de razones naturales, lógicas y positivas; es preciso, para vencer, transformarse.

Por eso nuestro esfuerzo se encaminó incesantemente a mejorar las cualidades del órgano de fuerza. Nos orgullecemos de haberlo logrado en gran medida, pero para llegar a la meta faltó lo esencial: la comprensión en las alturas y en el ambiente. El triunfo lo ha tenido, pues, el adversario, a pesar de sus errores y torpezas, porque en el campo republicano no hemos podido desarrollar plenamente los principios elementales del arte de la guerra.

Segundo: porque hemos carecido de los medios materiales indispensables para el sostenimiento de la lucha. Esta penuria ha sido permanente. Lo fue en los primeros tiempos, lo ha sido durante toda la guerra y fue extraordinaria en la maniobra de Cataluña. Todos los pedidos de material adolecían de pobreza; nunca se ha adquirido más de la cuarta parte de lo que se pedía y era indispensable, y muchas veces, como en la ocasión de Cataluña, ha llegado tarde. La escasez de recursos financieros o la visión limitada de nuestros políticos ha dado lugar a que se careciese de las dotaciones mínimas. Nuestra industria no ha logrado producir lo preciso para alimentar el desgaste...

Tercero: porque nuestra dirección técnica de la guerra era defectuosa en todo el escalonamiento del mando. De un modo general, todos, incluso los elementos profesionales, no estábamos preparados para los cargos que la realidad nos obligaba a desempeñar -aunque puedan señalarse excepciones- y la masa de cuadros medios no podía ser debidamente preparada. La guerra moderna es eminentemente técnica. La masa de cuadros, desde el jefe supremo al cabo eran improvisados y es sabido que la guerra está reñida con la improvisación.

En cuanto a la dirección suprema y la coordinación de las fuerzas, jamás se ha realizado de una forma efectiva. Ha faltado un elemento fundamental: el jefe.

Nuestra política no quiso que el jefe militar existiera en plenitud de derechos y responsabilidades... En la batalla, que es la pugna de dos voluntades ha faltado una.

En el terreno político, Franco ha triunfado:

Primero: porque la República no se había fijado un fin político propio de un pueblo dueño de sus destinos o que aspiraba a serlo. A nuestros políticos durante los dos años y medio de guerra les han preocupado más las menudencias personales y partidistas que los grandes problemas nacionales. El enemigo, hábilmente ha sabido, aún en medio de sus fluctuaciones monárquico-republicanas-católico-sindicalistas, encontrar o imponer una fórmula artificiosa o no de elevadas aspiraciones de Estado y así, para él, la guerra tenía un fin político creador a cuya consecución se ha subordinado todo.

Segundo: porque nuestro gobierno ha sido impotente, por las influencias sobre él ejercidas, para desarrollar una acción verdaderamente rectora de las actividades del país [...] El Gobierno —simple concurrencia, sin unidad, de tendencias políticas diversas— no podía mandar. Conjugando esta conclusión con la anterior podemos decir que, si en el campo enemigo la guerra

ha sido el desarrollo de una decisión política con medios de fuerza, dirigidos a un fin, en nuestro campo ha sido el desarrollo de una indecisión política, con medios políticos persiguiendo distintos fines.

Tercero: porque nuestros errores diplomáticos le han dado el triunfo al adversario mucho antes de que pudiese producirse la derrota militar. Teniendo, por nuestra situación, derecho a la exigencia, nos hemos conformado con mendigar. Si hemos sostenido diplomáticos derrotistas ¿cómo íbamos a ganar crédito en el exterior? Hemos carecido de verdaderos aliados y no se ha podido enlazar nuestro problema a la política general europea. La guerra estaba internacionalmente perdida por nuestros errores y por la indiferencia de los países afines, mucho antes de que realmente haya terminado.

En el orden social y humano, Franco ha triunfado:

Primero: porque ha logrado la superioridad moral en el exterior y en el interior. En el exterior [...] ha trasladado un problema revolucionario local al plano donde se sopesan las grandes cuestiones internacionales. En el interior, ha manejado, también hábilmente combinados, los factores sentimentales conjuntamente con el sometimiento de la masa, el éxito militar y la propaganda.

Segundo: porque ha sabido asegurar una cooperación internacional permanente y pródiga. Es sabido que nosotros hemos tenido colaboraciones, las cuales [...] no admitían el parangón con aquéllas. Ni por su número, ni por sus medios materiales que habían de manejar, ni siquiera por la influencia que hayan podido tener en la conducción de la guerra.

Podemos sintetizar todo lo hasta aquí expuesto diciendo que Franco ha vencido por su superioridad; una superioridad lograda, tanto o más que por su acción directa, por nuestros errores.»

Rojó, V. (1940). *¡Alerta a los pueblos!* Barcelona: Ariel, 1974.

VII. Apéndices

Cronología del período de la II República y la Guerra Civil

- *12 de abril de 1931.* Elecciones municipales con victoria de los partidos republicanos en las grandes ciudades. Alfonso XIII abandona España.
- *14 de abril de 1931.* Proclamación de la República.

Bienio Reformista

1931

- *15 de abril.* Formación de un Gobierno provisional a la espera de elecciones constituyentes.
- *28 de abril.* Primer decreto sobre términos municipales.
- *1 de mayo.* Manifestaciones obreras multitudinarias en las principales ciudades.
- *7 de mayo.* Carta pastoral del cardenal Segura.
- *10-11 de mayo.* Disturbios e incendios de edificios religiosos en varias ciudades.
- *30 de mayo.* El Vaticano niega el *placet* al embajador de la República española.
- *16 de junio.* Decreto de Azaña sobre la reforma militar.
- *28 de junio.* Elecciones generales a Cortes constituyentes. Triunfo de la coalición republicano-socialista.
- *14 de julio.* Apertura de las Cortes. Cierre de la Academia General Militar de Zaragoza dirigida por Franco.
- *20 de octubre.* Aprobación de la ley de Defensa de la República.
- *9 de diciembre.* Las Cortes constituyentes aprueban la Constitución de 1931. Alcalá Zamora, primer presidente de la República.
- *31 de diciembre.* Sucesos de Castilblanco (Badajoz).

1932

- *1 de enero.* Entra en vigor la ley del divorcio, secularización de los cementerios.
- *6 de enero.* Enfrentamiento entre obreros y la Guardia Civil en Arnedo.
- *24 de enero.* Disolución de la Compañía de Jesús y confiscación de sus bienes.
- *10 de agosto.* Sublevación militar antirrepublicana fallida dirigida por el general Sanjurjo.
- *9 de septiembre.* Se aprueba la Ley de Bases de la Reforma Agraria y el Estatuto de Autonomía de Cataluña.
- *1 de noviembre.* Ley de Intensificación de Cultivos que otorga provisionalmente tierras a yunteros extremeños.
- *20 de noviembre.* Primeras elecciones al Parlamento de Cataluña. Triunfo de Esquerra Republicana.

1933

- *11 y 12 de enero.* Insurrección anarquista fracasada. Sucesos de Casas Viejas.
- *28 de febrero.* Congreso de creación de la CEDA en Madrid.
- *Marzo.* Se crea la Confederación Patronal Agraria.
- *2 de junio.* Aprobación de la Ley de Congregaciones Religiosas.
- *Julio.* Comienzan las Misiones Pedagógicas.
- *29 de octubre.* José Antonio Primo de Rivera funda la Falange Española.
- *19 de noviembre.* Se celebran las segundas elecciones generales a Cortes, por primera vez con el voto de las mujeres. Victoria de la derecha (Partido Radical y la CEDA). Lerroux, presidente del gobierno.
- *Diciembre.* Se presenta el Estatuto Vasco en las Cortes.

Bienio Negro

- *16 de diciembre.* Lerroux forma gobierno con el beneplácito de la CEDA.

1934

- *13 de febrero.* Nace FE de las JONS al fusionarse Falange Española y las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista.
- *22 de abril.* Concentración de la CEDA en El Escorial.

- *5-11 de junio*. Campesinas de Andalucía y Extremadura en huelga.
- *4 de octubre*. Constitución de un nuevo Gobierno presidido por Lerroux, con entrada de tres ministros de la CEDA.
- *6 de octubre*. Se inicia la revolución de Asturias. Declaración del estado de guerra. La Legión Extranjera es enviada a Asturias. Companys proclama en Barcelona la «República de Cataluña dentro de la Federación Española».
- *Noviembre y diciembre*. Represión en Asturias. Se suspende el Estatuto de Autonomía en Cataluña.

1935

- *1 de febrero*. Ejecuciones en Oviedo.
- *1 de marzo*. Se aprueba la Ley Agraria de Giménez Fernández.
- *7 de mayo*. Gil Robles, ministro de la Guerra.
- *17 de mayo*. Franco nombrado jefe del Estado Mayor del Ejército.
- *23 de junio*. El gobierno de la Generalitat de Cataluña es condenado por los sucesos del año anterior.
- *1 de agosto*. Segunda Ley de Reforma Agraria.
- *Agosto*: estalla el escándalo del «estraperlo». Crisis de gobierno.
- *2 de septiembre*. Derogación de la Ley Agraria de 1932.
- *20 de octubre*. Trescientas mil personas escuchan el mitin de Azaña en Madrid.
- *29 de octubre*. Lerroux forzado a dimitir por causa del escándalo del «estraperlo».

1936

- *15 de enero*. Pacto electoral entre socialistas, comunistas, Izquierda Republicana, Unión Republicana, UGT, POUM, Partido Sindicalista y Partido Republicano Federal en la coalición del Frente Popular.
- *16 de febrero de 1936*. Elecciones generales a Cortes legislativas. Victoria del Frente Popular.

Frente popular

- *19 de febrero*. Gobierno de Azaña. Se decreta la amnistía general.
- *26 de febrero*. Restauración de la Generalitat y del gobierno de Lluís Companys en Cataluña.
- *9 de marzo*. Reunión de un grupo de generales para preparar una sublevación.

- *20 de marzo.* Decreto autorizando la ocupación de tierras declaradas expropiables.
- *Marzo.* Atentados en cadena.
- *25 de marzo.* Ocupación de 3.000 fincas por campesinos extremeños de la FNTT.
- *19 de abril.* Comienzan los preparativos para el golpe militar. Mola, que ha sido nombrado gobernador militar de Pamplona, asume la dirección de la conspiración.
- *1 de mayo.* Grandes manifestaciones obreras en todo el país.
- *10 de mayo.* Azaña elegido presidente de la República.
- *15 de junio.* Reposición íntegra de la Ley de Reforma Agraria de 1932.
- *28 de junio.* Aprobación en plebiscito del Estatuto gallego.
- *18 de julio.* Se declara el estado de guerra en Marruecos.
- *18-21 de julio.* Se generaliza la sublevación militar en la Península. El golpe fracasa en Madrid y Barcelona tras fuertes enfrentamientos. También en Valencia fracasa la intentona. En Sevilla el general Queipo de Llano se hace con el control de la situación. En Oviedo, Aranda queda aislado, igual que el general Moscardó en Toledo. En Zaragoza la resistencia es vencida. En las capitales castellanas el golpe también triunfa pese a alguna resistencia. También en Galicia y León. En la zona controlada por los sublevados se declara el estado de guerra.

Guerra Civil

- *24 de julio.* Se crea la Junta de Defensa Nacional.
- *Julio.* Llega la primera ayuda de Italia y Alemania a los sublevados en forma de aviones.
- *2-3 de agosto.* Decreto por el que se incautan todas las industrias abandonadas por sus propietarios que serán administradas por comités de obreros.
- *4-5 de agosto.* Creación del Comité de No Intervención.
- *23-25 de agosto.* Decreto de la Junta de Defensa Nacional por el que se suspende la Reforma Agraria.
- *5 de septiembre.* Formación de un nuevo gobierno republicano presidido por Largo Caballero.
- *1 de octubre.* Franco es proclamado Jefe de Gobierno del Estado español y Generalísimo.
- *7 de octubre.* Decreto del gobierno republicano de expropiación de tierras y nacionalización de fincas.
- *19 de octubre.* Comienza la batalla de Madrid.
- *6 de noviembre.* El gobierno republicano se traslada a Valencia y se crea en Madrid la Junta de Defensa.

- *8 de noviembre.* Llegada de las Brigadas Internacionales.
- *18 de noviembre.* Alemania e Italia reconocen a Franco como jefe del estado español.

1937

- *26 de abril.* Bombardeo de Guernica.
- *3-6 de mayo.* Crisis política: cae el gobierno de Largo Caballero.
- *17 de mayo.* Formación del gobierno de Negrín.
- *Julio.* Carta colectiva de los obispos españoles apoyando a los sublevados.
- *Julio.* Se celebra en Valencia el II Congreso Internacional de Intelectuales en Defensa de la Cultura. Actos en Madrid y Barcelona.
- *21 de octubre.* Desaparece el frente Norte.

1938

- *1 de febrero.* Formación del «Gobierno de Burgos», primer gobierno de Franco. Se suprime la ley de divorcio.
- *9 de marzo.* Promulgación del Fuero del Trabajo.
- *5 de abril.* Se abole el Estatut de Autonomía de Catalunya.
- *15 de abril.* Las tropas de Franco llegan a Vinaroz. La zona republicana queda dividida en dos.
- *30 de septiembre.* Acuerdos de Munich. La República no puede recibir ayuda exterior. Las Brigadas Internacionales han de retirarse (*15 de noviembre*).
- *15 de noviembre.* Derrota del ejército republicano en la batalla del Ebro.

1939

- *26 de enero.* Caída de Barcelona.
- *27 de febrero.* Reino Unido y Francia reconocen al gobierno de Franco.
- *28 de febrero.* Azaña, en Francia, renuncia a la presidencia de la República.
- *28 de marzo.* Las tropas del general Franco entran en Madrid.
- *1 de abril.* Último parte de guerra.

Las siguientes notas aportan información sobre algunos autores de los documentos seleccionados así como de algunos protagonistas relevantes que aparecen en ellos. El objetivo es facilitar el análisis de la información que aportan los textos teniendo en cuenta quién es su autor, permitiendo así la crítica de la fuente. Las referencias biográficas han sido reelaboradas a partir de:

- «50 Aniversario. La república de abril», de *Historia 16*, abril de 1981, número especial.
- TUÑÓN DE LARA, M., y otros. (1985). *La guerra civil española. 50 años después*. Barcelona: Labor.
- VV.AA. (1986). *La Guerra Civil*. (24 tomos de *Historia 16*). Madrid.
- *Diccionario Biográfico*. (1991). Tomo 4 de la *Enciclopedia de Historia de España* dirigida por M. Artola. Madrid.

ALCALÁ ZAMORA, Niceto

Fue ministro de Fomento (1917) y Guerra (1922) durante la Restauración. Pasó a la oposición durante la dictadura de Primo de Rivera (1930) firmando el Pacto de San Sebastián (1930), en representación de la Derecha Liberal Republicana. Católico practicante, dimitió cuando las Cortes aprobaron los artículos de tema religioso de la Constitución referentes a las relaciones Iglesia-Estado. Primer presidente de la República, su mandato fue polémico. Acabó siendo destituido en abril de 1936, estableciéndose en París y en 1942 marchó a Argentina donde murió en 1949.

AGUIRRE, Juan Antonio

De joven alcanzó popularidad como jugador del Athletic de Bilbao. Durante la Dictadura dirigió las Juventudes Católicas Vascas, aunque evolucionó hacia el autonomismo nacionalista. Se alineó al lado del Gobierno republicano tras la sublevación militar. Con la aprobación del Estatuto de Euskadi por las Cortes se convirtió en presidente (lendakari) del Gobierno autónomo vasco. Durante la guerra intentó varias gestiones de paz, especialmente con la Iglesia Católica. Se exilió a Francia al finalizar la guerra. Allí fue perseguido por la Gestapo y tuvo que huir a Argentina y luego a Estados Unidos. Al finalizar la Segunda Guerra Mundial presidió desde París el Gobierno Vasco en el exilio hasta su muerte en 1960.

AZAÑA, Manuel

Nace en 1880 y muere el 4 de noviembre de 1940 en Montauban (Francia). Republicano, intelectual, adquiere una dimensión pública y política relevante en los años de la dictadura primorriverista. Fundó en 1925 Acción Republicana e intervino en el Pacto de San Sebastián. Fue presidente del gobierno republicano entre 1931-33. Su labor parlamentaria fue muy destacada, fundamentalmente en el Primer Bienio, período que algunos historiadores no dudan en denominar «azañista». Artífice de la coalición de izquierdas agrupadas en el Frente Popular. Desde mayo de 1936 hasta el final de la Guerra Civil fue presidente de la República. El 5 de febrero de 1939 marchó a Francia y el 27 del mismo mes dimitió como presidente de la República. Dedicó sus últimos días a la reflexión sobre la tragedia española. Toda su obra constituye un testimonio histórico imprescindible para comprender este período. Destacan sus *Memorias* y *Las causas de la Guerra Civil*, que sólo fueron publicadas en España bien entrada la democracia.

BESTEIRO, Julián

Miembro de UGT y del PSOE; fue presidente de ambas organizaciones desde 1928 hasta 1931 sucediendo a Pablo Iglesias. Se educó en la Institución Libre de Enseñanza. De origen humilde, llegó a ser catedrático de Lógica en la Universidad. Tanto en la Restauración como en la Dictadura fue uno de los dirigentes socialistas más populares. Su actividad política le llevó repetidas veces a la cárcel. Proclamada la República, fue presidente de las Cortes. Durante la Guerra Civil presidió un comité para la reconstrucción de Madrid y tuvo una labor destacada en la búsqueda de la paz a nivel internacional. Apoyó el golpe del general Casado frente al gobierno de Negrín, lo que le llevó a enfrentarse con sus compañeros de partido. A pesar de que la posición de Franco frustró sus esperanzas de llegar a una paz negociada, Besteiro optó por permanecer en Madrid ante la caída de la capital. Hecho prisionero, fue condenado a treinta años. Murió en 1940 en la prisión de Carmona.

CALVO SOTELO, José

Ministro de Hacienda durante la dictadura de Primo de Rivera, creó el Banco Exterior de España y el Monopolio de Petróleos. Diputado por el grupo monárquico en distintas legislaturas de la República, permaneció en Portugal hasta 1934. A finales de dicho año se convirtió en el líder del Bloque Nacional, tomó parte activa en la conspiración contra el Gobierno. El 13 de julio de 1936, cuando la sublevación era inminente, fue sacado de su domicilio por un grupo incontrolado y asesinado en plena calle en venganza por la muerte del teniente Castillo, asesinado días antes por la extrema derecha.

CARRIÓN, Pascual

Uno de los más ilustres agrónomos españoles, formado en la Institución Libre de Enseñanza, centró sus estudios en el problema agrario. Durante la Restauración permaneció en Sevilla y Valencia como Ingeniero Agrónomo del Estado dedicado a tareas catastrales. Proclamada la República, su visión sobre la problemática del campo español irrumpe con fuerza en la vida española a través de varios escritos. Fue miembro de la Comisión Técnica Agraria, encargada de elaborar las bases jurídico-económicas de la reforma agraria, redactó el anteproyecto para la solución del problema latifundista. Su obra *Los latifundios en España* se convierte en el más importante alegato de carácter científico en favor de la reforma agraria. Ante la poco clara voluntad política de algunos grupos parlamentarios de impulsar una auténtica reforma, dimite de su cargo, hasta que en 1936 es nombrado jefe del Servicio de Enseñanza y Divulgación Agrícola del Instituto de Reforma Agraria. Fue encarcelado en 1939 y sufrió un expediente depuratorio. Murió en Valencia en 1976.

COMPANYS, Lluís

Fue uno de los fundadores de Esquerra Republicana de Catalunya. Presidente de la Generalitat en 1933. Destituido en 1934, fue repuesto en febrero de 1936. Durante la guerra fomentó la política de concentración de las fuerzas actuantes en Cataluña. Exiliado tras la Guerra Civil, fue detenido y entregado por los nazis a las autoridades franquistas. Fue fusilado en el castillo de Montjuic en 1940.

FRANCO BAHAMONDE, Francisco

Militar formado en la guerra colonial de Marruecos. Desempeñó el cargo de director de la Academia General Militar de Zaragoza desde 1928 hasta el cierre de dicho centro el 14 de julio de 1931. Gil Robles le puso al frente del Estado Mayor Central. Tras la victoria del Frente Popular fue

destinado a Canarias. Junto a otros militares se sublevó contra la República. En septiembre de 1936 es nombrado Generalísimo y Jefe del Gobierno del Estado Español, fórmula ambigua que le convertía de hecho en jefe del «Nuevo Estado», puesto que conservaría hasta su muerte en 1975.

GIL-ROBLES, José M.^a

En 1931 fue elegido diputado en las listas del Bloque Agrario. En noviembre fue designado presidente de Acción Popular. Dirigió, tras su creación, la CEDA, agrupación política con carácter de partido de masas de la derecha con unos objetivos contrarreformistas y corporativistas. En 1935 formaría parte del gobierno de Lerroux como ministro de la Guerra. Situó en puestos de responsabilidad a militares como Franco, Fanjul o Goded que protagonizarían la sublevación de julio de 1936. Multiplicó las críticas al gobierno del Frente Popular. Aconsejó a sus seguidores que se incorporasen a título personal a las unidades del ejército cuando se iniciara la sublevación. El 17 de julio marchó a Francia y después a Portugal, donde dirigió una organización de propaganda y ayuda económica para el bando franquista. Durante el franquismo intentó aglutinar los distintos grupos demócratacristianos. Escribió *No fue posible la paz*. No consiguió obtener un escaño en las elecciones democráticas de 1977. Murió en Madrid en 1980.

GOMÁ TOMÁS, Isidro

Dedicado a la enseñanza en el seminario de Tarragona, destacó por su activa labor de propaganda religiosa durante la Dictadura. Con la llegada de la República acentuó su posición conservadora y crítica respecto a la política religiosa del régimen. Mantuvo una política combativa frente a las limitaciones impuestas a las prácticas católicas. Destacan sus pastorales en las que denuncia la situación española y llama a los católicos en favor de los partidos confesionales. Cardenal primado de Toledo en 1935. Durante los primeros meses de la guerra actuó como representante oficioso del Vaticano ante Franco. Autor de la *Carta colectiva del episcopado español* (1937), dirigida a los católicos de todo el mundo, en la que se legitimaba el alzamiento como «plebiscito armado». Murió en agosto de 1940.

IBARRURI, Dolores («la Pasionaria»)

Hija de un minero de Vizcaya, militó en las filas del PSOE, pero tras la formación del PCE en 1921 ingresó en éste, llegando a ser miembro del Comité Central diez años más tarde. Aguda redactora de *Mundo Obrero* durante los años treinta, no será elegida diputada a Cortes hasta febrero de 1936. Fue una militante destacada, recordada por sus vibrantes discursos y consignas (como el «¡No pasarán!» o «Más vale morir de pie que vivir de rodillas»). Vencida la República se exiliará en la URSS, desde donde dirigirá con Santiago Carrillo el PCE. Con la recuperación de la democracia volvería a España, siendo elegida diputada por Asturias en las primeras elecciones democráticas de 1977, llegando a presidir la primera reunión de las Cortes Constituyentes. Murió en Madrid en 1989.

LARGO CABALLERO, Francisco

Militante obrero del Partido Socialista desde su misma creación en 1894. Albañil de profesión, su actividad en la UGT le lleva ya en 1904 a ser vocal del Instituto de Reformas Sociales. Importante líder del sindicalismo, se enfrentará a otras destacadas figuras del PSOE por sus relaciones con la CNT, defendiendo la unidad sindical, y su oposición a la alianza con los republicanos en tiempos de la Monarquía. Participó en reuniones y congresos internacionales. Durante la Dictadura se con-

vierte de hecho en el más destacado dirigente socialista, fortaleciendo el sindicalismo con su colaboración en la política social de Primo de Rivera hasta 1925. Fue secretario general de la UGT y, desde 1932, presidente del PSOE. Fue ministro de Trabajo durante el gobierno provisional, cargo que mantuvo hasta 1933, desde donde impulsó la reforma de las relaciones laborales. Durante el Bienio Negro representa la radicalización del socialismo, apoyando claramente la insurrección de Asturias. En la Guerra Civil asumió una activa defensa de la República. En setiembre de 1936 encabeza el gobierno de amplia coalición con participación de la CNT hasta 1937. Tras la caída de Cataluña se exilió en Francia. Detenido por la policía de Vichy y entregado a los nazis, fue internado en un campo de concentración del que fue liberado por las tropas soviéticas en 1945, muriendo a los pocos meses en París en 1946.

LERROUX, Alejandro

Fundador y presidente del Partido Radical. Destacado activista republicano durante el reinado de Alfonso XIII, fue muy popular en Barcelona donde se le conocía como el *Emperador del Paralelo*. Obtuvo su primer acta de diputado en 1901, llegó a convertir su partido en uno de los ejes de la política catalana. Adversario del catalanismo, agrupó en los partidos que lideró una amalgama de posiciones con un claro matiz populista. Formó parte del Comité revolucionario que derribó la monarquía. Al advenimiento de la República ocupó la cartera de Estado en el Gobierno provisional, pasando rápidamente a la oposición parlamentaria por desacuerdo con los socialistas en diciembre de 1931. Presidente de seis gobiernos entre 1933 y 1935 (el primero al final del primer bienio, entre el 12-IX-33 y el 8-X-33, y los restantes a lo largo del segundo bienio) en que cayó por el escándalo del «estraperlo», dio carácter a toda una etapa de la República, el bienio derechista o contrarreformista. La derrota en las elecciones de febrero de 1936 hundió al Partido Radical y a su líder. El 17 de julio de 1936 huye a Portugal, aunque apoyará la sublevación militar. Tras once años de exilio, su cada vez mayor simpatía por Franco le facilitará un regreso a España sin complicaciones en 1947. Murió en Madrid dos años más tarde. Sus últimos años los dedicó a escribir *La pequeña historia* y *Mis memorias*, donde realiza una ácida radiografía de la política republicana.

MADARIAGA, Salvador de

Historiador. Desempeñó diversos cargos en la política exterior de la República. Su vinculación a la República le obligó a exiliarse tras la Guerra Civil y sería un miembro activo de la oposición exterior al régimen de Franco.

MARCH, Juan

Empresario que acumuló una enorme fortuna, según sus detractores, mediante el contrabando. Creó en 1916 la Compañía Transmediterránea. Fundó en 1926 la Banca que lleva su nombre. Fue diputado en las Cortes de la República, siendo encarcelado en 1933, fugándose después. Durante la guerra ayudó económicamente a Franco. Montó diversos negocios durante el primer franquismo, como Uralita y FECSA. Murió en Madrid en 1962.

MARTÍNEZ BARRIO, Diego

Fue varias veces ministro durante la II República, presidente de Unión Republicana que se coaligaría con el partido de Azaña. Durante la Guerra Civil fue presidente de las Cortes. Más tarde, en el exilio, sería presidente de la República. Murió en 1962 en París.

MOLA, Emilio

Militar formado en la guerra de Marruecos, los meses anteriores al advenimiento de la República estaba al frente de la Dirección General de la Seguridad desde donde desplegó un enérgico control del orden público. Fue separado del ejército en agosto de 1932 por su posible connivencia con la sublevación de Sanjurjo. Reingresa en el Ejército gracias a la amnistía decretada por el gobierno lerrouxista. Gil Robles le nombra en 1935 jefe de la Alta Comisaría del Protectorado de Marruecos. Con la victoria del Frente Popular en febrero de 1936 es trasladado a Pamplona. En los primeros días del mes de marzo se entrevista con los militares de más conocida oposición al régimen (Franco, Varela, Orgaz, Goded, etc.) para tratar sobre la conveniencia de una sublevación, trama de la que se autoproclama «director», e inicia las «instrucciones reservadas», el plan del golpe militar. Iniciado el golpe de Estado se hace cargo de la jefatura del ejército del Norte. Muere en un accidente de avión el 3 de junio de 1937.

NEGRÍN, Juan

Catedrático de la facultad de Medicina, de una familia acomodada, ingresa en el PSOE durante la Dictadura. Diputado a Cortes por Canarias en todas las legislaturas de la República. Ministro de Hacienda durante los primeros meses de la guerra, desempeñó un papel esencial en las relaciones con la URSS. Fue jefe de gobierno desde 1937. Favorable a la postura del PCE de centralización del poder en manos del gobierno para dirigir mejor el esfuerzo de la guerra. Desde 1938 intenta una paz negociada a la vez que continua la resistencia, lo que provoca la oposición de otros grupos republicanos que acabará debilitando al propio Estado republicano. Propuso sólo tres condiciones para las negociaciones de paz con Franco: independencia de España, autodeterminación política de los españoles y ausencia de persecuciones y represalias, que no fueron aceptadas por los franquistas. Se exilió en México al término de la Guerra, ocupando el puesto de presidente del gobierno de la República en el exilio hasta 1946. Murió en París en 1956.

NIN, Andreu

Líder del POUM (Partido Obrero de Unificación Marxista) de carácter trotskista. Durante la Guerra Civil se enfrentó, junto a la CNT-FAI a los intentos de la República y las tesis comunistas de frenar la revolución. Detenido, murió en 1937 en extrañas circunstancias en Madrid.

PLÁ I DENIEL, Enric

Nació en Barcelona en 1876. Se dio a conocer como activista social entre los obreros catalanes. Fue presidente de Acción Católica en las primeras décadas del siglo. Obispo de Salamanca durante la Guerra Civil. Autor de la pastoral del 30 de setiembre de 1936 donde sienta las bases doctrinales para legitimar la rebelión, calificándola de Cruzada. Finalizada la contienda, gobernó la Iglesia española durante más de veinte años, colaborando estrechamente con el régimen franquista, e impulsando la Acción Católica. Murió en 1968.

PRIMO DE RIVERA, José Antonio

Hijo del dictador Miguel Primo de Rivera. En 1933 fundó Falange Española, que se fusionaría al año siguiente con las JONS, siendo designado como jefe único del partido. Detenido por el gobierno del Frente Popular, será encarcelado en marzo de 1936. Trasladado a la prisión de Alicante, iniciada la guerra, fue acusado de inspirador del golpe de Estado y condenado a muerte por un tribunal de carácter popular, siendo ejecutado el 20 de noviembre de 1936.

PRIETO, Indalecio

Miembro del ala moderada del PSOE. Destacado periodista, fue un activo opositor a la monarquía de la Restauración y a la dictadura de Primo de Rivera. Fue ministro en diversas ocasiones ocupando distintas carteras. Murió en México en 1962.

ROJO, Vicente

Militar dedicado a la enseñanza castrense. Se mantuvo fiel a la República y se hizo cargo de la jefatura del Estado Mayor desde donde dirigió las ofensivas republicanas hasta el fin de la contienda. Tras la caída de Cataluña se mostró partidario de la rendición, lo que le llevó a establecerse en París y a enfrentarse con Negrín. Se exilió en Argentina y Bolivia, y escribió *Alerta a los pueblos* y *España heroica*, donde trataba de exponer su actuación. Regresó a España en 1957, acogiéndose a una amnistía, falleciendo en Madrid en 1966.

SANJURJO, José

Militar formado en las campañas de Marruecos, ascendió a General en 1920. En 1928 fue nombrado director general de la Guardia Civil, puesto desde el que jugó un importante papel en el triunfo republicano, al acatar la autoridad del Gobierno provisional el 14 de abril de 1931. Participó en el primer intento de golpe militar contra la República en agosto de 1932 sublevándose en Sevilla. Tras fracasar la intentona golpista fue condenado a muerte, pero indultado por Alcalá Zamora. En 1934, acogido a la amnistía, se estableció en Portugal, donde entró en contacto con otros golpistas. El 20 de julio murió al estrellarse su avión cuando se dirigía a encabezar la sublevación militar en la Península.

Anexo:
Currículo oficial

Currículo oficial (*)

Introducción

El estudio de la Historia es universalmente reconocido como un elemento fundamental de la actividad escolar porque, al comunicar conocimientos relevantes sobre el pasado, responde a una curiosidad humana esencial y contribuye a mejorar la percepción del entorno social y a comprender las realidades del presente. Además, la perspectiva temporal y el enfoque globalizador, que son específicos de la Historia, facilitan un desarrollo de las capacidades de análisis y de reflexión sobre lo social, contribuyendo a la formación de los ciudadanos.

Esta disciplina, presente entre las materias comunes del Bachillerato, tiene a España como ámbito de referencia fundamental, sin que ello suponga ignorar ni sus factores de pluralidad interna *ni sus interrelaciones con el contexto internacional. España está históricamente configurada, y constitucionalmente reconocida, como una nación cuya diversidad constituye un elemento de riqueza y un patrimonio compartido.* Ello implica que el análisis de su historia debe atender tanto a lo que es común como a lo que pueda ser específico de un espacio determinado. Por otra parte, la Historia de España contiene múltiples elementos de relación con un marco especial más amplio, de carácter internacional, en el que los hechos españoles encuentran buena parte de sus claves explicativas, y desde el que son más perceptibles los factores de homogeneidad interna.

El ámbito cronológico de la materia está constituido fundamentalmente por los siglos XIX y XX. La restricción del marco temporal al mundo contemporáneo debe permitir que el estudio se haga con cierta profundidad y que haya ocasión para ejercitar procedimientos de análisis propios del quehacer historiográfico. La historia más próxima en el tiempo tiene además la virtualidad de contribuir, en mayor medida o de forma más obvia que la lejana, al conocimiento del presente. Ese enfoque predominante no excluye que el profesor o la profesora dedique una atención, más o menos amplia en función de su criterio y de las necesidades de formación que advierta en el alumnado, a los grandes rasgos de la historia anterior a la época contemporánea, cuya huellas en ésta deben ser, en cualquier caso, objeto de atención.

El primer apartado constituye una referencia explícita a cuestiones de procedimiento que, por lo demás, han de considerarse implícitas en los demás. Éstos aparecen expuestos de acuerdo con un orden cronológico y un criterio de agrupamiento en el que dominan los elementos político-institucionales. Cronología y aspectos políticos son, a la par que elementos historiográficos de primer orden, criterios ampliamente compartidos cuando se trata de agrupar, para facilitar su estudio, los elementos de la compleja realidad histórica. Pero esa presentación no debe considerarse incompatible con un tratamiento que abarque, en unidades de tiempo más amplias, la evolución de ciertos grandes temas, que puedan ser suscitados a partir de las inquietudes del presente.

(*) Real Decreto 1.179/1992, de 2 de octubre, por el que se establece el currículo de Bachillerato. (BOE n.º 253 de 21 de octubre de 1992).

Objetivos generales

El desarrollo de esta materia ha de contribuir a que las alumnas y alumnos adquieran las siguientes capacidades:

1. Explicar, situándolos adecuadamente en el tiempo y el espacio, hechos y acontecimientos relevantes de la España contemporánea, valorando su significación histórica y sus repercusiones en el presente.
2. Comprender los principales procesos económicos, sociales, políticos y culturales que configuran la historia española reciente, identificando sus rasgos más significativos y analizando los factores que los han conformado.
3. Comprender tanto la multiplicidad interna como la dimensión internacional de la historia española, adquiriendo una visión global y solidaria de los problemas y proyectos colectivos que supere enfoques localistas y promueva actitudes democráticas y tolerantes.
4. Emplear con propiedad la terminología básica acuñada por la historiografía y realizar actividades de indagación y síntesis en las que se analicen, contrasten e integren informaciones diversas, valorando el papel de las fuentes y el quehacer del historiador.
5. Argumentar las propias ideas sobre la sociedad y revisarlas de forma crítica teniendo en cuenta nuevas informaciones, corrigiendo estereotipos y prejuicios y entendiendo el análisis histórico como un proceso en constante reelaboración.

Contenidos

Fuentes y procedimientos para el conocimiento histórico

- *Análisis y utilización de fuentes y material historiográfico diverso.*
- *Contraste de interpretaciones historiográficas y elaboración de síntesis integrando información de distinto tipo.*

Las raíces históricas de la España contemporánea

- *La pluralidad constitutiva de España. Grandes etapas de la historia española hasta el siglo XVIII.*
- *Elementos económicos, sociales y políticos que configuran al Antiguo Régimen.*
- *Proyectos y realizaciones del reformismo ilustrado. El impacto de la Revolución Francesa.*
- *España en la Europa napoleónica. Vertientes y efectos de la guerra peninsular. Las Cortes de Cádiz y la Constitución de 1812.*
- *Revolución liberal y reacción absolutista. El reinado de Fernando VII. Coyuntura internacional y colonias americanas.*

Construcción del estado liberal e intentos democratizadores

- Pleito dinástico y opciones políticas. Carlismo y guerra civil. Liberales moderados y progresistas.
- Desarrollo institucional y cambios políticos durante el reinado de Isabel II.
- La crisis del moderantismo y la experiencia del sexenio democrático. La Constitución de 1869. La Primera República.

La España de la Restauración

- Restauración borbónica y Constitución de 1876. Los fundamentos, el funcionamiento y las crisis del sistema político. Conservadores y liberales. Sucesión y actividades de los monarcas.
- El republicanismo. El desarrollo del movimiento obrero; socialistas y anarquistas. Regionalismo y nacionalismo.
- España ante la remodelación colonial: la crisis del 98; la guerra de Marruecos y sus implicaciones sociopolíticas. Las tensiones de 1917.
- La evolución económica y social; sus desequilibrios. El desarrollo financiero. La actividad literaria, artística y pedagógica.

España en el mundo de entreguerras

- Orígenes y acción de la Dictadura de Primo de Rivera. El desarrollo de la oposición al régimen y el hundimiento de la Monarquía.
- La instauración de la Segunda República: bases socioculturales y fuerzas políticas. La Constitución de 1931.
- Condicionamientos, conflictos y etapas de la República. Realizaciones políticas, sociales y educativas. La vida cultural.
- Sublevación y guerra civil. Desarrollo militar y evolución política. Dimensión interna e internacional del conflicto español.

España durante el franquismo

- Balance y huella de la guerra. Fundamentos ideológicos y sociales del régimen franquista. Autarquía y estancamiento económico. La influencia de la coyuntura internacional en los años cuarenta.
- La estabilización y el crecimiento económicos; implicaciones político-ideológicas. Migraciones y evolución de la estructura social desde los años sesenta. Los inicios de la crisis.
- Propaganda y represión. Fuerzas de oposición y conflictos sociopolíticos durante el franquismo. La significación del exilio. La actividad cultural.

La recuperación democrática

- Distintos proyectos políticos y transición democrática. La Constitución de 1978: valores; derechos y deberes; instituciones representativas; organización territorial del Estado.
- Dificultades y consolidación de la democracia. El desarrollo legislativo. La situación española desde los años ochenta: cambios socioeconómicos y culturales; la evolución política.
- La presencia española en la construcción europea. España en el mundo actual; sus relaciones con Iberoamérica y el mundo mediterráneo. Proyección cultural y lingüística.

Criterios de evaluación

1. *Reconocer y apreciar, en la historia de España posterior al siglo XVIII y en cuestiones de la actualidad, las huellas de un pasado más lejano.*

Al abordar el estudio de hechos y procesos relevantes de la España contemporánea (por ejemplo, la estructura agraria, la articulación territorial del Estado, las ideologías y mentalidades sociales...), los alumnos serán capaces de reconocer la pervivencia de conformaciones históricas anteriores, reflexionando sobre la coexistencia de la continuidad y del cambio histórico y sobre su proyección hacia el presente.

2. *Situar cronológicamente acontecimientos y procesos relevantes de la historia contemporánea de España y analizar su vinculación con determinados personajes, abordando la relación existente entre la acción individual y los comportamientos colectivos.*

Se pretende evaluar la capacidad de los alumnos para situar en el tiempo hechos significativos de la España de los siglos XIX y XX (por ejemplo, ordenando cronológicamente una relación de ellos), y para asociarlos con determinados personajes (por ejemplo, emparejando los elementos de sendas enumeraciones de personajes y acontecimientos). Asimismo, serán capaces de analizar alguno de esos hechos, atendiendo a la interrelación, en el contexto de la época, de la acción individual y las mentalidades y comportamientos colectivos.

3. *Señalar las relaciones que tienen hechos significativos de la historia de España con su contexto internacional, ponderando las analogías y las posibles peculiaridades.*

Los alumnos apreciarán la continuidad temática y la proximidad cronológica entre acontecimientos ocurridos en España y otros acontecidos fuera de ella. Serán capaces de poner ejemplos de las semejanzas existentes entre instituciones políticas, hábitos sociales, situaciones económicas... de España y otros del exterior, y de percibir la relativa peculiaridad de determinadas situaciones españolas.

4. *Caracterizar la diferente evolución socioeconómica y cultural de los ámbitos regionales de España e identificar las distintas propuestas de organización territorial del Estado en la época contemporánea.*

Los alumnos serán capaces de señalar las peculiaridades en el desarrollo de determinadas regiones españolas, de situarlas en el tiempo y de precisar sus fundamentos económicos, sus protagonistas sociales y sus implicaciones políticas y culturales. Identificarán y analizarán, relacionándolas con personajes, con situaciones históricas y con fuerzas políticas,

las propuestas más relevantes de organización territorial del Estado, y conocerán la organización actualmente vigente con arreglo a la Constitución de 1978.

5. *Analizar rasgos definitorios de distintas épocas, suficientemente diferenciadas, de la España contemporánea, estableciendo una comparación entre ellas que permita apreciar las permanencias y los cambios.*

Se trata de que los alumnos sean capaces de reconocer y valorar el proceso de cambio histórico a partir del estudio de las diferencias y las analogías entre distintos momentos de la España contemporánea (en principio, uno del siglo XIX y otro del XX), considerando no sólo los factores de carácter más general (situación política, desarrollo económico), sino incorporando referencia a las formas de vida cotidiana.

6. *Identificar las diversas causas de un hecho histórico, analizar sus interrelaciones y valorar la importancia relativa de algunas de ellas, desde ópticas tanto coetáneas como historiográficas.*

Se trata de comprobar que los alumnos detectan la complejidad causal de los acontecimientos históricos, que sopesan la significación de las distintas circunstancias que concurren en los hechos, valorando el papel que puede desempeñar la responsabilidad individual; y que aprecian las diferencias entre el punto de vista de la época y el que proporciona la perspectiva temporal.

7. *Identificar y describir las principales formas históricas de organización y ejercicio del poder, así como de reconocimiento de los derechos individuales y de consideración de la igualdad social (en particular a través del derecho al sufragio), valorando su relación con las distintas ideologías políticas y con el ordenamiento constitucional actual.*

Los alumnos serán capaces de hacer un análisis comparativo de las instituciones representativas, de la formulación de los derechos y deberes fundamentales y de los niveles de igualdad social, existentes en distintas etapas de la historia contemporánea de España (por ejemplo, a través de la identificación y comparación de fragmentos significativos de diferentes ordenamientos constitucionales). Asimismo, relacionarán coherentemente tales realidades con las distintas ideologías e intereses sociales, y valorarán su presencia en la Constitución vigente.

8. *Reconocer, situar en el tiempo y describir manifestaciones relevantes de la cultura española en los dos últimos siglos, analizando sus relaciones con el contexto histórico y ponderado su aportación a la cultura humana universal.*

Los alumnos sabrán citar y glosar, con precisión cronológica, manifestaciones culturales de diverso tipo —literarias, artísticas, científicas—, explicando sus relaciones con la situación histórica en la que fueron creadas, y valorando los elementos de cosmopolitismo, de diversidad y de peculiaridad de la cultura española.

9. *Obtener, de fuentes diversas, información sobre el pasado, valorar su relevancia y detectar su relación con los conocimientos adquiridos, reconociendo la pluralidad de percepciones e interpretaciones de una misma realidad histórica.*

No se trata sólo de que los alumnos analicen, con alguna sagacidad y sentido crítico, fragmentos de fuentes documentales o de textos historiográficos propuestos por el profesor,

sino de que sean capaces de obtener y valorar ellos mismos informaciones relevantes sobre el pasado (por ejemplo, a través de testimonios orales, documentos u objetos relativos a la vida cotidiana, edificios y otros aspectos del entorno urbano), y de que detecten la relación que éstos guardan con la historia más formalizada que estudian en clase. A través de ello, los alumnos deben asumir que una misma realidad histórica puede ser, no sólo interpretada, sino también percibida de muy diversas maneras.



CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR

DIRECCIÓN GENERAL DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA
CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR

