

## ¿Para qué una memoria democrática en las aulas?

*“Cuando culmine el intervalo entre dos convocatorias ordinarias, dos millones y cuarto de nuevos ciudadanos serán llamados a elegir a sus representantes para que tomen decisiones que afectarán a sus vidas, afrontando problemas cuyas raíces se hunden en procesos de historia reciente sobre los que apenas habrán recibido formación escolar alguna”<sup>1</sup>.*

Las palabras premonitorias de Fernando Sánchez en 2016, pero válidas 7 años después, han servido de excusa para iniciar este informe que hoy se presenta. Como docente, ahora en otras tareas, siempre me ha preocupado la triple opción que la Historia, como enseñanza, nos ofrece: la escolar, la que se desarrolla a partir de los contenidos curriculares, la cotidiana, como elemento de una memoria colectiva que se inscribe en la mente de la ciudadanía, y la académica (o historiografía) que cultivan las y los historiadores y los científicos sociales, de acuerdo con la lógica disciplinaria. Acudir a todas ellas, desde una perspectiva educadora, se hace complicado, aunque sea absolutamente necesario no prescindir de ninguna de las tres.

En síntesis: los tres tipos de historia se corresponden con tres registros de construcción social y significativa del pasado que articulan los procesos de formación de la identidad y la memoria colectivas con la trama vital de cada individuo. Ella recibe en numerosos casos influencias de la historia popular y cotidiana –sobre todo, en lo que se refiere a lo que el alumnado finalmente piensa de sus contenidos, influido también en cierta medida por diversos formatos de la industria del entretenimiento y la comunicación –no se olvide, por ejemplo, la intensa relación de la historia y la memoria colectiva con el cine– y que guarda una estrecha y compleja relación con la historia académica. Es por ello fundamental adentrarnos ahora en las relaciones entre la construcción de la/s historia y la/s memoria/s.

Pero, además de Historia también somos Memoria y de ella debemos hablar para continuar conformando ideas, costumbres y características propias; en

---

<sup>1</sup> Fernando Hernández Sánchez, “El Bulldozer negro del general Franco”. Pasado y Presente, 2016

una palabra, para seguir formando sociedad. Cuando se rememora en comunidad, contribuimos a estrechar los lazos de quienes recuerdan juntos, a sintonizar sus pensamientos y sus sentimientos –aunque eso se haga al precio de convencionalizar los recuerdos– a limar las aristas de lo que puede separar, a traer unas cosas a primer plano y relegar otras al fondo del escenario, hasta poco a poco hacerlas desaparecer.

Sobre ello ya opinaba en 2006 Alberto Rosa<sup>2</sup>, cuando afirmaba: “No hay grupo social sin una memoria compartida que constituya una identidad común, que dé sentido de pertenencia a ese colectivo y que sirva de base para una mínima solidaridad que le dé cohesión. Símbolos, rituales, mitos y narraciones compartidas sirven a este propósito, como también lo puede hacer cualquier narración de memoria colectiva que se administre a quienes atiendan a grupos institucionalizados para la adquisición de destrezas culturales para la vida, ya sean técnicas (para la realización de tareas de trabajo), sociales (sobre cómo comportarse en grupo) o culturales (sobre valores, moral e identidad).

No hay duda que no puede haber colectividad sin recuerdo compartido, al igual que no puede haber una nación sin historia común (en el doble sentido de acontecimientos experimentados en el pasado y de recuerdos compartidos de ellos). Por eso, creemos que una parte de la enseñanza de la historia debe dedicarse a administrar esos recuerdos.

Decía recientemente Victorino Mayoral Cortés<sup>3i</sup> que son....“*inaceptables neutralismos y equidistancias, viejos tópicos heredados del régimen antidemocrático, hábitos debidos a la pereza y la comodidad, temores prolongados por difusas amenazas o rechazos. Deficiencias a las que la incorporación de la memoria al currículo escolar debe poner pronto remedio*”. No podemos estar más de acuerdo con el presidente de CIVES.

Un maestro de historiadores/as, como fue Eric Hobsbawn<sup>4</sup> criticaba en 2003 que la Historia más que nunca era revisada “o incluso inventada por personas

---

<sup>2</sup> Alberto Rosa. “Enseñanza de la historia y memoria colectiva”. Paidós, 2006

<sup>3</sup> “Equidistancia que erosiona la memoria democrática”, en nuevatribuna.es 21/04/23)

<sup>4</sup> “Años interesantes. Una vida en el siglo XX”. Crítica, 2003

que no desean conocer el verdadero pasado, sino solamente un pasado que esté de acuerdo con sus intereses”.

Este informe sobre Memoria democrática en las aulas, lo que pretende, precisamente es conocer el verdadero pasado, que nos recuerda Hobsbawn; es contar lo no contado en muchos libros de texto y currículos escolares durante años. En unos casos por intereses políticos, que pretendían construir un imaginario histórico irreal; en otros, por situaciones temporales muy próximas a los acontecimientos vividos por el propio personal docente, de los que procura distanciarse, aludiendo a la proclamada objetividad.

¿II República y Guerra Civil, o Guerra Civil y Franquismo? ¿Franquismo y Transición, o Transición y Recuperación democrática? ¿Guerra Civil guerra de bandos? ¿Un siglo XX español desligado de los acontecimientos internacionales? ¿Debe el alumnado conocer mejor el nazismo que el franquismo? ¿Cuál fue la influencia de la iglesia católica en la formación de la mujer española? ¿A qué se debe esa identificación de caos (en los procesos revolucionarios) y orden en los reactivos? ¿A qué se debió el silencio de las mujeres en los libros de Historia? ¿Transición como amnesia necesaria? ¿Tuvimos una Transición modélica? ¿dónde queda la violencia política y terrorista? ¿Hubo más protagonistas que Juan Carlos I y Adolfo Suárez? ¿Quién hace mejorar la Educación?

¿Conocer la Historia para reabrir/evitar viejas heridas? ¿Historia como revancha? ¿Se debe ser equidistante en asuntos históricos? ¿Una Historia de hechos o de causas y consecuencias? ¿Se puede convivir en libertad desconociendo la historia reciente de una comunidad?

El informe que hoy se presenta “Memoria democrática en las aulas”, el 171, ha sido coordinado desde el Instituto de Estudios Educativos y Sindicales (IEES) de la Fundación 1º de Mayo. En él han participado doce expertas y expertos, que han dedicado su tiempo a reflexionar sobre nuestro pasado reciente para poner en valor acontecimientos históricos devaluados, ladeados o simplemente excluidos de los currículos escolares.

Junto a ellos y ellas, Juan Sisinio Pérez Garzón y Fernando Martínez López han introducido y finalizado el informe con su enorme saber en este tema de

la Memoria Histórica. El primero, recordándonos la necesidad de no caer en el eurocentrismo ni el elitismo ni el androcentrismo, sino, más bien, fomentar feminismo, ecologismo y pacifismo. El segundo, valorando el fin último de la memoria Democrática para que tenga sentido en las aulas: fomento de la ciudadanía libre, a través de la educación, y rescate contextualizado de instituciones, colectivos y tradiciones.

El informe se estructura en 9 epígrafes que recorren nuestra historia reciente del siglo XX. En el primero, "Las reformas de la II República", Francisco Flores parte del atraso educativo que arrastraba la España en el primer tercio hasta llegar a las evidentes mejoras introducidas por el régimen democrático, especialmente en su primer Bienio. En el segundo epígrafe, Emilio Castillejo, hace un somero análisis de las pérdidas significativas que la Guerra Civil y el posterior Franquismo cometen con la educación. Con "El cultivo del eliminacionismo franquista" el autor señala las carencias que la dictadura de Franco introdujo en el sistema escolar y los imprescindibles cambios que la Transición primero y la democracia posterior debieron introducir para llegar a la situación actual.

Los epígrafes 3 y 4 siguen exponiendo las características de la escuela franquista. Sara Ramos ("Represión franquista. Depuración de la enseñanza"), Rosa Torán ("Adoctrinar y disciplinar en la Escuela franquista"), María Carmen Agulló ("El modelo de mujer a través de la escuela") y Sofía Rodríguez ("El silenciamiento femenino en la escuela del primer franquismo") no dudan en enseñar los métodos de aprendizaje y silenciamiento realizados durante este triste y largo periodo.

Al periodo de la Transición política se circunscriben los epígrafes 5 y 6, obra de Joseba Eceolaza ("La Transición inacabada"), Víctor Aparicio ("Transición y violencia política") y Raúl López ("Desmontando los mitos sobre el terrorismo"). Los tres autores, desde ópticas distintas, pero complementarias recorren esos años setenta y ochenta deshaciendo estereotipos de periodo político pacífico y de ausencia de dolor humano.

José Antonio Pérez con su trabajo sobre el movimiento obrero, como impulsor de la democracia recoge también una línea de investigación que otorga un mayor impulso a la movilización obrera y ciudadana, ausente

intencionadamente en el relato elitista del periodo, dominante en la historiografía escolar.

Los dos últimos epígrafes -8 y 9- repasan algunos aspectos de la reciente democracia española. El primero, de Julio Rogero, (“Aportación de los Movimientos de Renovación Pedagógica a la mejora educativa”) se centra en recorrer todo ese interesante periodo que desde los años sesenta hasta prácticamente la actualidad y desde distintos puntos del mapa español buscan una renovación pedagógica que sitúe a la escuela en la línea de las vanguardias educativas europeas. De la importancia de los MRP en la consolidación en los movimientos sociales queda evidencia en el capítulo. El epígrafe 9 y último del informe, firmado por Isabel Alonso, (“La memoria en el currículo de ESO y Bachillerato”) señala las luces y las sombras que en el nuevo currículo escolar de la LOMLOE recoge sobre la necesidad de implantación de la Memoria Democrática.

En fin, este informe recoge en su conjunto y con la inestimable y generosa participación de sus autoras y autores, un sinfín de propuestas de trabajo para que el profesorado reflexione, valore y se así lo entiende, introduzca en el aula.

No se puede acompañar al alumnado en su aprendizaje recurriendo en exclusiva a la historia oficial, de manual, desoyendo lo que las familias, a través de sus propias experiencias pueden transmitir o prescindiendo de las premisas que la evidencia científica aporta en el descubrimiento de nuestro pasado, nos sea o no cercano.

Concluimos, como Henry Giroux<sup>5</sup> nos recuerda que “...Los educadores necesitan partir de un proyecto, no de un método. Precisan verse a sí mismos a través de la lente de la responsabilidad cívica y plantearse el tema de lo que significa educar a los estudiantes en la mejor de esas tradiciones y formas de conocimiento heredadas del pasado y también en términos de lo que significa prepararlos para participar en el mundo como agentes críticos y comprometidos.”

---

<sup>5</sup> “La guerra del neoliberalismo contra la educación superior” Herder, 2018)

Muchas Gracias

Pablo García de Vicuña Peñafiel  
Director IEES

---