

Memoria democrática en las aulas

Pablo García de Vicuña Peñafiel

Resumen

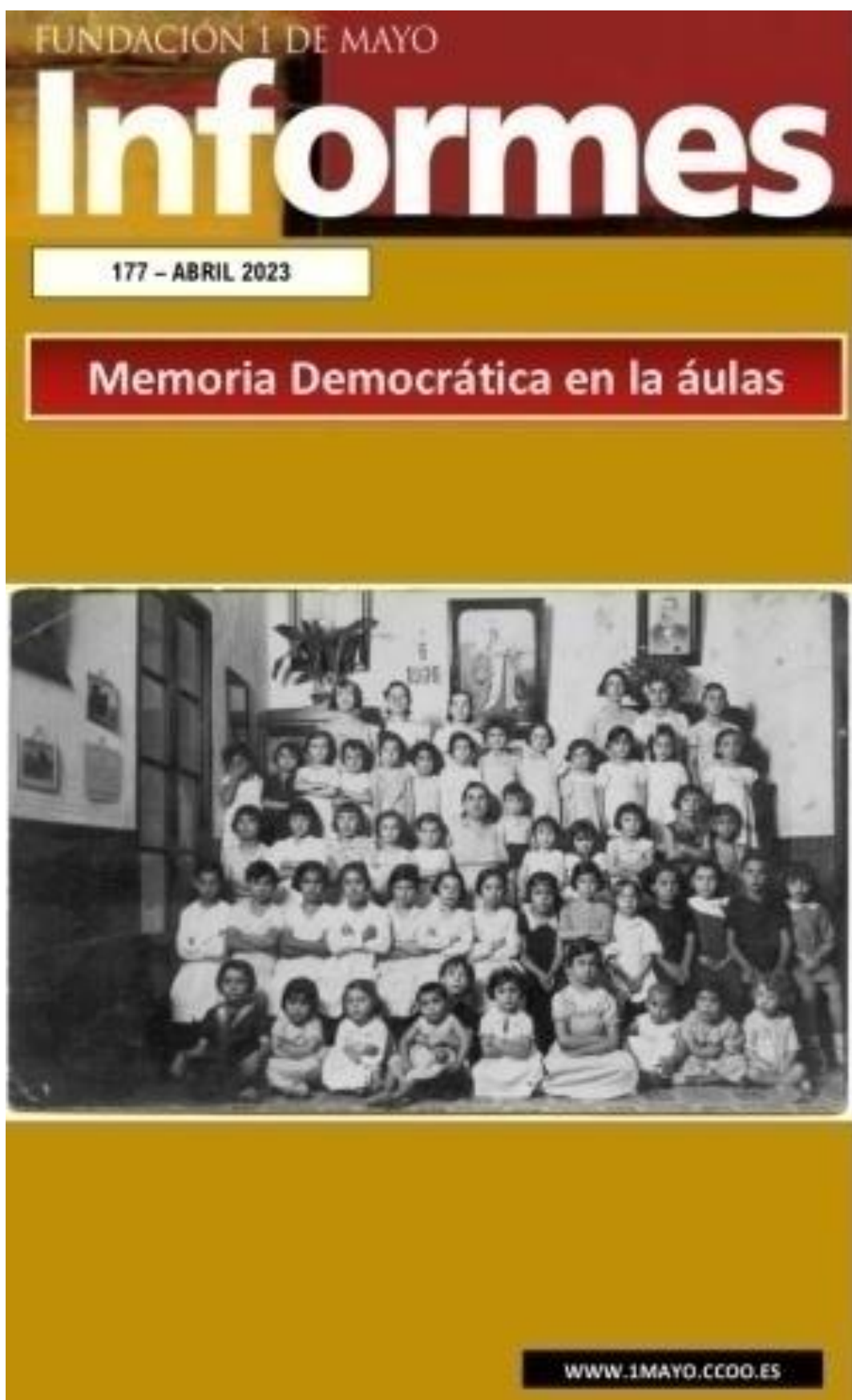
En abril de 2023, el **Instituto de Estudios Educativos y Sindicales (IEES)**, de la Fundación 1º de Mayo, publicó un informe de más de 250 páginas con el título “Memoria Democrática en las aulas”. Este instituto tiene como finalidad la realización de estudios interdisciplinarios relacionados con los procesos de **cambio educativo**, laboral, social, cultural, económico y político de nuestro país, sin olvidar la conexión con las políticas educativas que se implantan desde la Unión Europea. En este sentido, el IEES creyó oportuno elaborar un texto que, al calor de la Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática, replanteara los **contenidos curriculares** que recoge la **Historia reciente** de nuestro país.

La intención ha sido contar con distintos especialistas que, a través de sus respectivas visiones, valoraran la conveniencia de introducir temas, epígrafes o valoraciones que no aparecen en los libros de texto actuales, están minimizados o inducen a lecturas que pueden llegar a resultar equívocas.

El objetivo, podemos decir, que se cumplió con creces, ya que además de conseguir la participación de 14 articulistas, pudimos presentar el informe en varias ciudades españolas (Madrid, Barcelona, Pamplona, Vitoria/Gasteiz y Bilbao) en los siguientes meses tras su publicación. El informe sigue estando descargable gratuitamente a través del enlace <https://1mayo.ccoo.es/3334e1bbfd7be1670251447459d31214000001.pdf>

Palabras clave

IEES, cambio educativo, contenidos curriculares, Historia Reciente



¿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”¹.

El tiempo ha demostrado que esta cita de Fernando Sánchez enunciaba unas palabras premonitorias, visto el resultado de las elecciones municipales, autonómicas, generales y europeas que hemos vivido en este último ciclo. Las distintas campañas publicitarias de los partidos políticos –en el fondo, no tan dispares- han apelado a la polarización continua, con innecesarias llamadas a la identificación emotiva y escasas referencias a la racionalización de sus propios programas electorales.

Coincidimos con Enrique Díez cuando manifiesta que se impone una reflexión como docentes, como profesionales de la educación ante el cariz que los resultados electorales nos indican. Continúa el profesor Díez, forzándonos a la actuación:

Nos tenemos que preguntar seriamente ¿qué hemos estado haciendo durante los últimos veinte años para que la actual generación de adultos y adultas, formados en nuestras aulas, esté votando al fascismo y considerando una opción más el discurso de odio, contra la igualdad, contra la memoria histórica...?, ¿qué contenidos hemos desarrollado en el currículum escolar que desconocen que el fascismo ha cometido genocidios con seres humanos a lo largo de la historia?, ¿qué valores hemos transmitido que admiten la insolidaridad, el desprecio hacia quienes más lo necesitan, el patriotismo armado y bélico o el orden autoritario que proclama la ultraderecha?”²

Como docente 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

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

² Enrique Díez “Qué nos enseñan en educación las elecciones”. El Diario de la Educación 1-06-2023

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. Máxime si vemos los resultados electorales recientes.

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

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.

El informe sobre Memoria democrática en las aulas, pretende conocer el verdadero pasado, que nos recuerda Hobsbawn³; 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.

Coincidimos con Ilaria Bellatti y Judit Sabido-Codina⁴ cuando defienden que plantear un estudio de la historia desde las relaciones de los acontecimientos con la duración, la simultaneidad, el cambio o la continuidad dará una enseñanza de la historia más analítica y reflexiva, ya que permitirá seleccionar contenidos y acontecimientos que pueden producir una mayor relación entre pasado, presente y futuro.

³ “Años interesantes. Una vida en el siglo XX”. Crítica, 2003

⁴ Ilaria Bellatti, UB y Judit Sabido-Codina, Univ de Vic, “¿Qué es el tiempo histórico y cómo influye en nuestro aprendizaje de la Historia?”, en The Conversation, 18-06-24)

“Dar este valor educativo a la enseñanza de la Historia es un gran reto, y es lo que contribuye a que los estudiantes adquieran una competencia social y ciudadana. Esta comienza con hacerse preguntas y buscar las respuestas a través de la aplicación de un método activo, participativo y compartido, basado en el análisis, la contrastación, la interpretación y la comunicación de los hallazgos y pruebas del pasado.”

¿II República y Guerra Civil, o Guerra Civil y Franquismo? ¿Guerra Civil guerra de bandos? ¿Franquismo y Transición, o Transición y Recuperación democrática? ¿Hubo más protagonistas que Juan Carlos I y Adolfo Suárez? Estas preguntas que, han estado en la mente de cuantas personas nos dedicamos a enseñar Historia, no son sino un ejemplo del poder de confeccionar los epígrafes de la asignatura de Historia de España que se imparte en 2º de Bachillerato. De la forma en que las respondamos estaremos optando por visiones políticas e ideológicas diferentes. Nada es casual en esta vida y menos aún lo que dependa de intervención humana.

Los interrogantes anteriores posiblemente nos lleven a otros, no menos fundamentales en nuestra conformación como docentes y en la visión de nuestra historia reciente que trabajemos en el aula: ¿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? ¿Por qué tanto silencio sobre las mujeres en los libros de Historia? ¿Transición como amnesia necesaria? ¿Tuvimos una Transición modélica? ¿Dónde queda la violencia política y terrorista? ¿Quién hace mejorar la Educación? ¿Se puede convivir en libertad desconociendo la historia reciente de una comunidad?

Además, el IEES trabaja también bajo el objetivo de aportar luz a cuantas reflexiones nos acerquen a una educación crítica, enfrentada a esa que Enrique Díez define “ideología de la motivación”, en la que nadie debe nada a nadie porque únicamente el esfuerzo indicará el nivel hasta el que podrá llegar cualquier persona.⁵

También Carlos Fuentes Muñoz⁶ apunta que estos temas (II República, Franquismo, Transición...) juegan un papel clave en la construcción de una ciudadanía crítica y de la cultura democrática en una etapa vital clave para ello, siendo el sistema educativo el

⁵ Web: <http://educar.unileon.es> Facebook: <https://www.facebook.com/enriquejdiez>

⁶ Fuentes Muñoz, Carlos y Parra Montserrat, David “La España Reciente. Actualización para una educación crítica”. Universidad de Valencia, 2023

único lugar donde la mayoría de la población podrá acceder a una visión crítica, reflexiva y rigurosa sobre ese pasado conflictivo.

En la misma línea, los profesores Cosme Jesús Gómez Carrasco y Félix Gonzalo Chicote incidan en el valor de esa pedagogía crítica en la enseñanza de la Historia: *La enseñanza de la historia debería tener como objetivo formar ciudadanos críticos. Y esto implica, como ha recomendado el Consejo de Europa, combinar la enseñanza de los grandes procesos históricos (que están presentes en el currículo) con la compleja historia de la democracia, las identidades múltiples, y la lucha contra la injusticia o la desigualdad.*

*Esto puede y debe plantearse desde la larga duración, ampliando la concepción actual, y a veces miope por su foco en los procesos contemporáneos, de la memoria democrática. Hay que rescatar las historias de aquellos que tradicionalmente han sido olvidados por los currículos y libros de texto: los “perdedores” en los procesos de cambio, esclavos, minorías, mujeres o personas en situación de dependencia”.*⁷

Y es que así nos lo recuerda el propio Consejo de Europa, en 2018 al publicar otro informe sobre calidad en educación histórica con principios y pautas para plantear un currículo de historia:

1. Desarrollo de currículos flexibles y pedagogías interactivas que reconozcan las diferencias culturales y la igualdad de género.
2. Enseñar y aprender sobre la compleja historia de la democracia.
3. Reconocimiento de los diferentes orígenes culturales, religiosos y étnicos.
4. Valorar las identidades múltiples.
5. Proporcionar al alumnado herramientas intelectuales para evaluar fuentes históricas.
6. Introducir temáticas controvertidas 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

⁷ The Conversation 16-06-2022

experiencias pueden transmitir o prescindiendo de las premisas que la evidencia científica aporta en el descubrimiento de nuestro pasado, nos sea o no cercano.

Henry Giroux⁸ 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.”

El informe

El informe está estructurado en 9 epígrafes con un prólogo y un epílogo y plantea un repaso a la Historia reciente de España entre los periodos de la II República y la Transición a la democracia.

Juan Sisinio Pérez-Garzón, (“Condicionantes y retos para enseñar una Memoria Democrática”) explica en el prólogo que quienes impartan historia en los distintos niveles educativos tienen la responsabilidad de enseñar cualquier etapa –no sólo las que marca la ley (desde 1812 en adelante) y de no encapsularla únicamente en nuestras fronteras. Para ello, el profesor Juan Sisinio habla de varios retos a completar.

El primero de ellos, el etnocentrismo, eurocentrismo en nuestro caso. *“En este sentido, la historia de Europa requiere ser deconstruida con urgencia, y dentro de ella, lógicamente, la historia de España. Bastaría recordar a este respecto el actual rescate del protagonismo de la esclavitud en nuestros pasados europeos. En consecuencia, la enseñanza de la historia necesita una perspectiva global que evite un nuevo nacionalismo, el de ese imposible manual europeo que nos acecha como parte de la construcción de Europa”*⁹. Otro reto que plantea el autor es rechazar la historia de las clases dirigentes y dominantes, como única forma de explicar los acontecimientos. De persistir en esta fórmula se mantendría la exclusión de las mujeres y de los grupos étnicos más vulnerables.

⁸ “La guerra del neoliberalismo contra la educación superior” Herder, 2018)

⁹ Condicionantes y retos para enseñar una Historia Democrática, en “Memoria democrática en las aulas”, IEES,2023 (pág.15)

Por ello, el prologuista plantea como desafíos educativos a trabajar el feminismo, el ecologismo y el pacifismo, tres dimensiones de la realidad social que aún se encuentran fuera de la enseñanza de la historia. En su opinión, estos cauces abrirían la posibilidad de construir una ciudadanía democrática y cosmopolita. De ahí que *“...si la historia puede liberarnos del pasado, si puede contextualizar y relativizar las memorias sociales y colectivas amasadas por distintos grupos, en ese caso tiene que abordar la existencia de una diversidad de memorias y distintas percepciones de aquello que se define como un pasado común. En consecuencia, la construcción de una Memoria Democrática se aposenta en la paradoja de abrirse a la pluralidad social y en el deber de renunciar a una memoria única que borre todas las demás. Esto vale tanto para las naciones como para las confesiones religiosas, pero sobre todo para el avance de los valores democráticos en todos los países”*¹⁰.

El primer capítulo del informe (“Atraso educativo en la España Contemporánea”) lo ha trabajado el profesor Francisco Flores Tristán, con el subtítulo “Las reformas de la II República”. En el artículo –y tras un cierto repaso de los periodos anteriores a 1931, en los que el papel jugado por la Iglesia católica y los acontecimientos que derivaron en la proclamación republicana- Flores se centra en analizar el programa educativo, a partir de la proclamación de la Constitución, así como en los siguientes subperiodos de esta etapa.

El interés de la II República por impulsar la educación se concretó en la escolarización masiva de la población –haciendo efectiva su obligatoriedad al menos en Educación Primaria- la construcción de más de 27.000 escuelas, casi tantas como las que había, la enseñanza laica y mixta, así como la dignificación y mejora del profesorado –con incremento de salarios y reforma de la Inspección. Con todo, lo más evidente desde el punto de vista de la política educativa de este primer Bienio fue la creación de las “Misiones Pedagógicas”, para difundir la cultura especialmente en las zonas rurales. *“Las Misiones llegaron a veces a pueblos que ni siquiera estaban comunicados por carretera teniendo que acceder a lomos de caballerías. Incluso, cuando se podía llegar por carretera, en la mayoría de esos pueblos no habían visto nunca el cinematógrafo, no había apenas receptores de radio y en la práctica apenas tenían contacto con el exterior. Las Misiones organizaban recitales, conferencias, audiciones, proyecciones*

¹⁰ *Ibíd.*, p. 21

cinematográficas... Y siempre al marcharse dejaban una pequeña biblioteca a cargo del maestro."¹¹

Las elecciones de 1933, que dieron el triunfo a los partidos de derecha, supusieron un paso atrás con el periodo anterior. La vuelta de los partidos de centro-izquierda, a partir de 1936 y el inicio de la Guerra Civil no revertieron los parones anteriores. Las realizaciones más importantes en materia educativa en este tiempo fueron las colonias para niños, los Institutos obreros y la Educación de adultos. El triunfo del bando alcista y la posterior dictadura cerraron definitivamente cualquier intento modernizador en la educación española.

Francisco Flores finaliza su artículo con una reflexión. *“Los ideólogos del Liberalismo, los ilustrados, ya insistieron en este doble papel que debe ejercer la Educación. Ilustrados españoles del s. XVIII, como Jovellanos, insistían en la necesidad de la enseñanza de las Ciencias Físico-naturales como elemento esencial del crecimiento económico, pero también, como el caso de Rousseau, por ejemplo, insistían en el papel de la Educación como instrumento para fortalecer el Estado democrático. Robespierre decía que la “virtud” cívica es el fundamento de la Democracia. Sin ciudadanos virtuosos no puede funcionar adecuadamente el Estado democrático²². La Educación laica generalizada ha sido una de las bases en que se ha fundamentado el Estado francés republicano y democrático. Espero que estas enseñanzas del pasado republicano no se echen en saco roto y seamos capaces de combinar la “Enseñanza técnica”, profesional con la Educación en los valores humanistas que conforman una sociedad democrática.*”¹².

El segundo epígrafe, firmado por el profesor Emilio Castillejo Cambra bajo el título “El cultivo de la memoria corporal: el caso del eliminacionismo franquista durante la Guerra Civil español”, se centra en la violencia durante ese periodo bélico, explicada a través de la transmisión del eliminacionismo institucional que se practicó. De ahí que la intención del autor sea apuntar las posibilidades pedagógicas del conocimiento de los hechos trágicos producidos en ese tiempo.

Castillejo asume que fueron razones de legitimación del nuevo régimen franquista, así como institucionales, sociológicas, política y personales, las que introdujeron el desierto

¹¹ *Ibid.*, p.38

¹² *Ibid.*, p. 46

pedagógico que se vivió durante la dictadura franquista. Sin embargo, considera que hay algunos motivos para la esperanza, que concreta en la aprobación de dos leyes, la de Memoria Democrática y la LOMLOE. A partir de ahí, se anima a señalar los retos de la asignatura de Historia para recuperar la memoria de aquellos años: revisar el pasado (“reeducar”), recalibrar la mediación artística, provocar encuentro con los/as difuntos/as y sus familiares, rehabilitar los espacios y escuchar los signos (las voces).

El artículo finaliza con un deseo: el acompañamiento del personal docente para acercarse a realidades que en muchas ocasiones nos pasan desapercibidas: *“Si, como anunciaban ciertos filósofos, los seres humanos están condenados a la existencia (a desalojar la bóveda materna), la historia no dejará de arañar sus cuerpos. Desearán cobijarse bajo esa bóveda: hoy muchos ucranianos, etíopes o afganos, por poner algún ejemplo, nos darían una respuesta afirmativa. Los historiadores tendrán que seguir leyendo esas heridas. Los maestros tendrán que enseñar a leer no sólo las palabras, también los cuerpos. Porque, si aprendemos con el cuerpo, y el cuerpo es superficie de dolor y, a la vez, nos da refugio y placer, el cuerpo contiene todo lo humano. Es todo”*¹³.

El tercer epígrafe (“La represión franquista. Depuración den la Enseñanza”), de Sara Ramos Zamora, se inicia con un recordatorio a la desmemoria en tiempos de Franco y su apelación a que la única herramienta para entender la historia era el catolicismo y la escuela el instrumento fundamental para inculcar los postulados que la dictadura deseaba inculcar.

A partir de esa constatación, la profesora Ramos desgrana las medidas franquistas para realizar las purgas depurativas llevadas a cabo por el Régimen, con especial atención al sesgo de género. *Con la vuelta a un modelo social paternalista y tradicional, en el que se otorgó a la familia un lugar sobresaliente y central como célula primaria natural y fundamento de la sociedad, volvió a imponerse un modelo de mujer basado en ese perfil decimonónico y arcaizante, permaneciendo supeditada al hombre y a la actividad maternal y doméstica. Este discurso ideológico sirvió de base al gobierno franquista para efectuar una represión claramente discriminatoria y ambivalente, poniendo en marcha distintos mecanismos y criterios a la hora de valorar y evaluar a los hombres y*

¹³ *Ibid.*, p. 68.

*a las mujeres, y en este caso, a los maestros y a las maestras, lo que nos lleva a afirmar que fue una represión sexualizada*¹⁴

El cuarto epígrafe, “La Escuela bajo el franquismo”, lo componen tres trabajos de diferentes profesoras, que repasan el adoctrinamiento, el modelo de mujer del nacional-catolicismo en la escuela y su silenciamiento. En el primero de estos artículos (“Adoctrinar y disciplinar en la escuela franquista”), la profesora Rosa Torán Belver centra su trabajo en el periodo comprendido entre 1938 –implantación del régimen franquista en la mayoría del territorio nacional- y 1959 –con la promulgación del Plan de Estabilización-.

“Un nuevo modelo educativo quedó fijado inmediatamente después del levantamiento militar, con la declaración del estado de guerra y la represión en los territorios conquistados, iniciando una larga etapa de retroceso en los procesos de escolarización. La escuela pública quedó sometida a la depauperación, mediante el abandono de los edificios y el olvido de la dignificación económica y profesional de los maestros. Con el significativo cambio de la denominación del ministerio responsable de la educación, de Instrucción Pública a Educación Nacional, al frente del cual se situaban hombres de los ámbitos católicos que con sus equipos velaron por la integridad religiosa, durante el franquismo una nueva legislación radicalmente diferente a la de la etapa republicana puso fin a la coeducación, al bilingüismo, al laicismo y a la innovación pedagógica, además de extirpar todo lo que pudiera tener relación con ella, desde libros, instituciones y nombres de escuelas, y diseñó un proyecto basado en la unidad nacional, el catolicismo y el patriotismo, bajo un férreo control jerárquico que dañaba las formas participativas y democráticas. No era disonante con lo que estaba sucediendo en Alemania, Italia y Portugal, cuyas dictaduras eran conscientes del poderoso instrumento que significaba la enseñanza para la socialización antidemocrática de las nuevas generaciones. Los esquemas educativos se conectaban con los practicados desde el siglo anterior y de ello se derivaba una escuela tradicional, centralista, clasista, conservadora y metodológicamente uniformizadora. La contraofensiva del nuevo régimen fascista comportó no tan sólo la reimplantación de un sistema educativo clasista, sino también el fin de experiencias innovadoras y de

¹⁴ *Ibid.*,p. 89

la concepción de una escuela con vocación de servicio a la sociedad y de formación de ciudadanos.”¹⁵

En definitiva, durante el periodo señalado los libros utilizados en las escuelas españolas no estaban escritos con finalidad pedagógica, sino ideológica y política. De ello se encargaron la Iglesia y la Falange. Los rituales militares, el canto del Cara al Sol, los crucifijos y las imágenes de Franco y José Antonio decoraron las aulas y patios escolares. El nuevo papel de la mujer (ama de casa, madre y cuidadora) necesitaba de una actuación interesada de la Sección Femenina para transformar a la “mujer nueva”.

María del Carmen Agulló Díaz, autora del segundo artículo (“La influencia de la Iglesia católica y de la Sección Femenina”), señala el papel fundamental de la Escuela en la transformación de la mujer: costureras, cunas y catecismos. Y añade un juego de colores interesantes para explicar el cambio cultural de la República al franquismo:

*“A un periodo en el que se intentó un aprendizaje basado en el interés y que potenciara la alegría, le sucederá el franquista, dibujado y recordado, más allá del azul de las camisas falangistas, o del rosa que define la feminidad de las escuelas de niñas, en tonos oscuros. Porque negras eran las sotanas de los curas y los hábitos de las monjas, las pizarras de las escuelas y el escaso pan de las cartillas de racionamiento. Negro era el duelo que vestían viudas y huérfanos. Y gris la cotidianidad, las personas, el futuro. Y gris era la escuela. En ella niños y niñas separados obligatoriamente aprendían contenidos diferentes, adaptados a sus presuntas cualidades de feminidad y virilidad, y a las funciones sociales a las que estaban destinados: el trabajo masculino y la maternidad femenina. Por ello, mientras las de niños reproducían el currículum de leer, escribir y contar, las de las niñas desarrollaban el de leer, coser y rezar. A ello debe añadirse que el modelo doméstico de la perfecta casada, que obliga a encerrar a la mujer en casa, alejarla del espacio laboral, cultural, deportivo...”*¹⁶

Con este objetivo declarado de formar mujeres “para Dios, para la Patria y para el hogar”, puso en pie un complejísimo entramado de instituciones mediante las que llegaba a todas las mujeres: del campo (RAMOS, 2016), de la ciudad, trabajadoras, niñas, jóvenes o adultas, militantes falangistas o mujeres anónimas, en tiempo de descanso o de trabajo.

¹⁵ *Ibid.*, p.99

¹⁶ *Ibid.*, p.117

El último artículo de este epígrafe (“El silenciamiento femenino del primer franquismo”), de la profesora Sofía Rodríguez López, vuelve a los años de la posguerra española para señalar el silenciamiento de las mujeres en esta época. *“¿Quiénes fueron éstas? Todas las transgresoras del modelo de la sumisión imperante. Las españolas castigadas a vivir en los márgenes por su oratoria, autonomía e ideología política, caricaturizadas por la misoginia del régimen y defenestradas de los manuales de Historia. La sexualidad fue el medio a través del que canalizar la mayoría de las críticas, calificando de inmorales a quienes simplemente se resistían a los dictámenes del poder por huir del esquema de la domesticidad y las esferas separadas. Fue entonces cuando se creó una imagen del pasado miliciano, feminista, obrero o intelectual de algunas mujeres, sobre el que proyectar todos los males que podían contaminar a las nuevas generaciones.”*¹⁷

El periodo histórico de la Transición española ocupa los cuatro siguientes epígrafes del informe, en este caso firmados por 5 historiadores: Joseba Eceolaza Latorre, Víctor Aparicio Rodríguez, Raúl López Romo, José Antonio Pérez Pérez y Julio Rogero Anaya. Desde distintas ópticas (la reconciliación violencia política, los mitos del terrorismo, el movimiento obrero y los movimientos de Renovación Pedagógica, los autores pretenden aportar señas identificables del periodo histórico más cercano a nuestros días.

Así, el profesor Eceolaza, con un título de lo más elocuente (“La Transición inacabada. Entre la verdad y la reconciliación”), empieza por señalar que el “pasar página cuanto antes” se impuso a comienzos del periodo como base para la armonía social. *“El olvido tuvo prestigio, se elevó a actitud generalizada y la absolución abarcó todo tipo de delitos. Uno de los peores efectos que dejó aquel modelo de transición es que se instaló la idea fuerza en la opinión pública española de que el olvido es un costo asumible, si a cambio los avances son sustanciales. El precio de la Transición fueron las víctimas de la violencia política, que nunca fueron tenidas en cuenta ni protagonizaron el debate político.”*¹⁸ Por ello, el autor habla de una Transición inacabada y de la necesidad de que la Memoria democrática ponga en valor la aportación de cuantos opositores a la Dictadura sufrieron la represión.

¹⁷ *Ibid.*, p.140

¹⁸ *Ibid.*, p.153

Y concluye, “... la memoria o la verdad no solo serían necesarias para la conmemoración de hechos relevantes, sino que también harían falta para la reconstrucción ética de la sociedad, esa que la impunidad, los mitos y las cegueras cruzadas ha dificultado. Pero eso solo no es suficiente”¹⁹.

Víctor Aparicio Rodríguez en su artículo (“Transición y violencia política”) insiste en la misma idea, el relato edulcorado, pero hegemónico, de un periodo moderado y consensuado por todos los agentes políticos, capitaneados por figuras destacadas como Suárez y Juan Carlos I. Sin embargo, nuevas investigaciones concluyen que la violencia marcó, en cierta medida, los ritmos del cambio político. De ahí, su conclusión, “*De los datos aportados en el presente trabajo, y de los estudios de los investigadores más relevantes sobre estas cuestiones, se desprende, pues, una conclusión fundamental: la presencia permanente de la violencia política a lo largo de toda la Transición, su relevancia como práctica, como imaginario y como elemento simbólico, que llegó a influir en las actitudes, discursos y comportamientos políticos y que, por tanto, determinó, en mayor o menor grado, la evolución misma del proceso de democratización. La violencia fue un condicionante más en este periodo, un “actor político” adicional imbricado en la compleja y convulsa transformación política del país.*”²⁰

En la misma línea de utilización de la violencia, Raúl López Rodo (“Desmontando los mitos sobre el terrorismo”) se plantea como objetivo identificar y contribuir a deslegitimar los estereotipos que perduran en el espacio público sobre este tema, especialmente sobre ETA. Para ello, a través de varios tópicos socialmente muy difundidos, como “Condena de la violencia venga de donde venga”, “Sin violencia todos los proyectos políticos son legítimos”, “ETA surge por la represión franquista”, “Ayudó a la traer la democracia”, o -quizás el más extendido- “Algo habrá hecho”, el profesor López los desmonta e introduce las ventajas de lo que significa utilizar la verdad en las aulas. “*No estamos solos en la labor de relatar con rigor sus efectos. Hay precedentes y aliados: conviene ir de la mano del profesorado y de las asociaciones de*

¹⁹ *Ibid.*, p. 160

²⁰ *Ibid.*, p.180

víctimas, así como de instituciones, profesionales y entidades de la sociedad civil que atesoran una gran experiencia, como Bakeaz.”²¹

“Una lucha por los derechos laborales y las libertades democráticas” es el título del artículo que firma el profesor José Antonio Pérez Pérez, en el que reclama la importancia del movimiento obrero durante los últimos años de la dictadura como agente impulsor de los cambios políticos durante la Transición. Tras la dura represión del primer franquismo, el final de los años 50 significó el momento de reorganización del movimiento obrero.

“Hubo una medida que marcó un punto de inflexión en este terreno: la aprobación de la Ley de Convenios Colectivos promulgada en marzo de 1958. El escenario al que dio lugar su aplicación abrió la posibilidad de negociar las condiciones laborales entre empresarios y trabajadores. En la práctica, la puesta en marcha de la negociación colectiva significó el abandono definitivo de los principios enunciados en el Fuero de Trabajo, una de las ocho Leyes Fundamentales del franquismo aprobada veinte años antes, el texto cuerpo ideológico por excelencia del nacionalsindicalismo inspirado en el fascismo italiano. (...) La aplicación la Ley impulsó la negociación de las condiciones de trabajo, y como consecuencia de ello, hizo aflorar claramente los diferentes intereses de las partes representadas dentro del mismo organismo. La defensa de estos intereses derivó inevitablemente en enfrentamientos entre trabajadores y empresarios, y estos, en conflictos ante la imposibilidad de acuerdos. La puesta en marcha de la negociación colectivo abrió la ventana de oportunidad que necesitaban los trabajadores para mejorar sus condiciones laborales.”²²

Desde mediados de los años cincuenta el malestar por los bajos salarios y las pésimas condiciones laborales impulsó a los trabajadores, al menos a los más concienciados y descontentos con la situación que se vivía en las empresas, a organizarse al margen del Sindicato Vertical, produciéndose nuevos conflictos en 1956 y 1958. Para ello, a finales de aquella década comenzaron a celebrar reuniones y pequeñas asambleas en las empresas donde fueron formando comisiones de trabajadores con el fin de discutir y presentar reclamaciones ante los patronos.

²¹ *Ibid.*, p.189

²² *Ibid.*, p.198

“En definitiva, puede afirmarse que el movimiento obrero contribuyó de forma decisiva a forzar la transformación de las relaciones laborales y el propio cambio político de España hacia la democracia. Como se ha señalado anteriormente, buena parte de los conflictos laborales, al menos los que se produjeron durante la dictadura, se originaron por cuestiones o demandas laborales. Sin embargo, la represión que sufrieron los trabajadores, y más en concreto, quienes se movían, simpatizaban o militaban en las organizaciones implicadas en aquellas luchas, hizo que muchos de ellos terminasen asumiendo que la mejora de sus condiciones laborales solo era posible con un cambio político que exigía el reconocimiento de derechos y libertades, una tendencia que se extendió durante los primeros años de la transición hacia la democracia, lo que contribuyó decisivamente a profundizar en todos los avances que se lograron en aquellos años”²³.

Julio Rogero Anaya, en el último artículo sobre la Transición, nos habla de “La aportación de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Desde su aparición, los MRP, en los años sesenta-setenta, buscaron entroncar con aquellas propuestas renovadoras que tuvieron un cierto éxito en los años 30 del siglo. De ahí que en la base estén la Escuela Nueva, la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia y la Institución Libre de Enseñanza. *“Las señas de identidad más significativas de los MRP en la construcción de una escuela alternativa son sus propuestas sobre: un modelo de Escuela Pública para la democracia, la renovación de las prácticas educativas, la defensa de un modelo de formación permanente asentado en realización de actividades autoorganizadas para la autoformación entre iguales, la propuesta de un cuerpo único de profesorado con otro modelo de formación inicial y desarrollo profesional. Tienen tres componentes básicos cuyo peso fue variando con los años: renovación pedagógica, política educativa y formación permanente del profesorado.”²⁴*

Las décadas posteriores vieron el auge y la decadencia de estos MRP, que han llegado hasta hoy, aunque muy debilitados. En conclusión del autor, *Los MRP fueron un referente durante muchos años para una parte importante del profesorado que participó en sus actividades y que hizo suyo el proyecto político de la Escuela Pública emancipadora. Dejaron un poso importante. Pero hoy muchos docentes no han oído hablar de ellos y reconocen que vuelve a ser necesario hacerse visibles, sobre todo*

²³ *Ibid.*, p.209

²⁴ *Ibid.*, P. 214

entre las nuevas generaciones de docentes. En ello está no solo la supervivencia de los MRP sino de todo el movimiento social de transformación de la educación en nuestro país.”²⁵

El último epígrafe (“La memoria en el currículo de ESO y Bachillerato: nuevas luces y sombras”), de la profesora Isabel Alonso Dávila, plantea la importancia de introducir la memoria en las aulas, valorando aciertos y fallos de la nueva ley educativa. Entre las luces menciona las equivalencias de artículos entre leyes (Memoria Democrática y LOMLOE), la movilización de profesorado, sindicatos y asociaciones memorialistas, la implicación de algunas CCAA y las abundantes experiencias de los centros educativos. De las sombras, la actitud obstruccionista de los partidos PP y Vox, la Iglesia católica, sus centros educativos y algunas editoriales.

La autora finaliza ofreciendo una serie de recomendaciones para las administraciones, agentes sociales y los propios centros escolares.

El informe “Memoria democrática en las aulas” se cierra con el epílogo suscrito por el Secretario de Estado de memoria Democrática, Fernando Martínez López. En su opinión, la Memoria Democrática tiene un papel formativo y transformador de la forma de percibir la realidad y el pasado. De ahí la importancia de continuar en esta formación, en tiempos en los que rebrotan totalitarismos y conflictos próximos a nuestra fronteras. El secretario de Estado plantea que *“Con la actualización de los contenidos curriculares de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y el bachillerato, explícitos en los decretos de Enseñanzas mínimas, nuestra juventud va a tener la oportunidad de profundizar en nuestra historia más reciente. Períodos muchas veces olvidados o insuficientemente abordados por la amplitud de los temarios, como la Segunda República, el golpe de Estado de 1936, la guerra de España (1936-1939), la represión durante la dictadura franquista, el exilio republicano, los movimientos sociales antifranquistas o la Transición ahora serán objeto de estudio y de profundización al convertirse la memoria democrática en asunto prioritario en la asignaturas de Geografía e Historia en la ESO y de Historia de España e Historia del Mundo Contemporáneo en el bachillerato.*”²⁶

²⁵ *Ibid.*, p.227

²⁶ *Ibid.*, p.255

A modo de conclusión

Decía Ramón Górriz²⁷ en un artículo sobre la ley de Memoria Democrática, que aunque llegaba tarde y multitud de cunetas seguirían sin abrirse, la ley se centraba fundamentalmente en las víctimas y no en los victimarios. Con ello, el llamado pacto del olvido, que caracterizó para muchas personas la Transición vivida, también permitiría a tantos violadores de la democracia quedar salvados por el manto del silencio. Sea o no así, lo cierto es que el profesorado que trabaje con la Historia Reciente de España deberá hacer un esfuerzo para integrar tantos clamorosos silencios como los descritos en estas páginas y que han sido recogidas en el informe del IEES que hemos presentado.

Defender los valores de libertad, justicia, igualdad y pluralismo democrático²⁸, recogidos en la Constitución de 1978 desde la esfera docente nos tiene que llevar irremisiblemente a trabajar la Historia de una manera que no ignore lo sucedido en los años más oscuros de nuestra Historia reciente.

Pablo García de Vicuña Peñafiel

Director Instituto de Estudios Educativos y Sindicales (IEES)

Fundación 1º de Mayo (CCOO)

Julio 2024

²⁷ Reino de España: Sobre la ley de Memoria Democrática. Revista Sin Permiso, 15-02-2023

²⁸ Educación, Ciudadanía y Memoria Democrática. Fundación CIVES y Secretaría de Estado de Memoria Democrática, 2023