



Investigación sobre la incorporación
de la **MEMORIA DEMOCRÁTICA** al currículo escolar.
Situación, retos y propuestas pedagógicas.



Investigación sobre la incorporación de la MEMORIA DEMOCRÁTICA al currículo escolar. Situación, retos y propuestas pedagógicas.

La investigación ha sido realizada por el equipo que se refiere a continuación: Fernando Ayala Vicente; Luis M^a Cifuentes Pérez; Alba de la Cruz Redondo; Pedro Liébana Collado; Victorino Mayoral Cortés; Julio José Ordóñez Marcos; Ana Rodríguez Penín; Carmen Rueda Parras; Libertad Sánchez Gil.



Fundación CIVES

Calle Viriato 2. 1º, puerta 3. 28010 Madrid

Tel. 91 298 65 55

www.fundacioncives.org

La investigación ha sido realizada por el equipo que se refiere a continuación: Fernando Ayala Vicente; Luis M^º Cifuentes Pérez; Alba de la Cruz Redondo; Pedro Liébana Collado; Victorino Mayoral Cortés; Julio José Ordóñez Marcos; Ana Rodríguez Penín; Carmen Rueda Parras; Libertad Sánchez Gil.

ISBN: 978-84-121836-5-8

Depósito legal: M-33936-2021

Diseño y Maquetación: Pablo Manzanares

Índice

Prólogo	6
BLOQUE I: Resultados de la investigación	12
• Las políticas educativas y Memoria Democrática: la incorporación de la Memoria Democrática al currículo escolar	13
• Revisión y análisis de las normas legales aprobadas en España sobre incorporación de la Memoria Democrática al currículo escolar	24
• Memoria Democrática y valores éticos y cívicos: su incorporación al currículum en la LOMLOE	51
• La larga lucha de las mujeres por la conquista de la ciudadanía	64
• Voces y silencios de la Memoria Democrática en las aulas: análisis de libros de texto y prácticas docentes	93
BLOQUE II: Aportaciones externas y resultados del encuentro	144
• Educación y memoria de un pasado traumático en la España del siglo XXI, Julián Chaves Palacios	145
• Notas para la enseñanza de la memoria democrática: de la Transición a nuestros días, Alberto Iglesias Garzón	167
• La competencia ciudadana en el currículo de la Memoria Democrática, Antonio Bolívar Botía	173
• La Memoria Democrática en la Educación en Valores Cívicos y Éticos, Julio José Ordóñez Marcos y Joaquín Posado Valdueza	191
• Elementos de estudio para una Memoria Democrática en España. Una primera aproximación, Alberto Iglesias Garzón	204
• Memoria democrática de la mujer en el currículo escolar, Julia Sevilla Merino	207
• Aprender de (la) memoria. Formación del profesorado para la Memoria Democrática, José Beltrán Llavador	217
• Formación del profesorado en Memoria Histórica y Democrática. La experiencia de la Universidad de Málaga, Carmen Rosa García Ruiz; José Luis Zorrilla Luque y Arasy González Milea	233
• La Memoria Democrática y la enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Xosé Manuel Souto González	243
• Memoria Democrática e Historia de la Democracia en el currículo escolar: una experiencia personal, Pedro Antonio Campos de Michelena	248
Bibliografía	250
Conclusiones y propuestas para la incorporación de la Memoria Democrática al currículo escolar	252

Prólogo

La Fundación Cives por la Memoria Democrática en la educación

Victorino Mayoral Cortés, Presidente de la Fundación Cives.



De izquierda a derecha Alberto Iglesias Garzón, Director de la Fundación Gregorio Peces-Barba, Victorino Mayoral Cortés, Presidente de la Fundación CIVES, Carmen Barranco Avilés, Directora del Instituto de DDHH Gregorio Peces-Barba (Universidad Carlos III) y Diego Blázquez Martín, Director General de Memoria Democrática.

El punto de partida de la reflexión de la Fundación Cives para abordar el proyecto de investigación cuyos contenidos, resultado y propuestas se recogen en esta publicación, reside en nuestro propósito claramente decidido de apoyar, con toda nuestra larga experiencia de participación en proyectos curriculares sobre Educación y Democracia, la incorporación de la Memoria Democrática al currículo escolar, al hilo de iniciativas ya adoptadas, pero aún no culminadas, de los poderes públicos autonómicos y estatales: las leyes sobre Memoria Histórica y Democrática, aprobadas, pero aún no desarrolladas, por diversas Comunidades Autónomas, que incluyen su incorporación en currículo escolar; la ley de reforma educativa LOMLOE que incorpora la Memoria Democrática y la historia de la democracia en su ordenación curricular, cuyos Decretos de desarrollo curricular se gestan en estos momentos en el Ministerio de Educación; y el proyecto de Ley sobre Memoria Democrática que en este momento se encuentra ya en trámite legislativo en el Congreso de los Diputados, que incorpora también el deber de abordar la educación de todo el alumnado en el conocimiento y las competencias exigidas para una ciudadanía democrática consciente de la historia de la democracia y de los valores cívicos que la memoria de la misma aporta para la convivencia.

Así, pues, nuestro equipo investigador se ha situado ante el hecho de abordar una situación nueva, ante un evidente reto que debe afrontar el sistema educativo y que exige la contribución de todos y un enfoque riguroso. Porque la extraordinaria relevancia académica, social, cultural y política que significa abrir este nuevo escenario

de la incorporación de la Memoria Democrática al currículo escolar con finalidad no meramente instructiva sino esencialmente educativa, requiere aunar todos los esfuerzos para analizar, investigar y proponer todos los posibles contenidos curriculares, competencias, dimensiones transversales, valores y actividades escolares que deben formar parte de una educación integral y de calidad.

En esta publicación se integran los trabajos de investigación sobre análisis de las normas legales hasta ahora dictadas, desarrollos curriculares, libros de texto, así como iniciativas didácticas y buenas prácticas docentes sobre memoria histórica y democrática. Igualmente forman parte de nuestro proceso de estudio e investigación las ponencias, conferencias y mesas redondas, con sus

correspondientes debates, que tuvieron lugar durante el encuentro interdisciplinar que celebramos el día 22 de octubre de 2021 en la Universidad Carlos III, campus de Getafe, en el que participaron profesores universitarios y de enseñanza media y primaria, especialistas en diversas disciplinas relacionadas con los currículos de las materias en las que corresponde integrar la Memoria Democrática, y que contó con el apoyo y colaboración de la Fundación Gregorio Peces-Barba y del Instituto de Derechos Humanos Gregorio Peces-Barba de la mencionada Universidad.

Para la Fundación Cives y su equipo de investigación e invitados al encuentro interdisciplinar, se trata de lograr una Memoria Democrática curricular que nos permita afrontar la definitiva resolución de las insuficiencias que se arrastran desde el proceso que dio paso de la Dictadura a la Democracia, desde un sistema radicalmente opuesto al otro, tan diferentes entre sí como la distancia que existe entre súbditos y ciudadanos, desde las tinieblas de un autoritarismo opresivo a la luz de las libertades y derechos democráticos. Pero un proceso aún lastrado en nuestra educación por relevantes carencias pedagógicas, de ordenación educativa y planes de estudio y equidistancias insostenibles entre el valor humanista y constructivo de la democracia y la razón violenta, autoritaria y opresiva de una Dictadura. Además de elementos



Director General de Memoria Democrática, Diego Blázquez Martín, en su intervención en la Jornada

continuadores de la propia memoria franquista que, aún establecido un sistema democrático en España, mantuvo la continuidad de su relato falsamente neutral de “los 25 años de paz” y, de diversas formas, rellenó el vacío que hasta ahora no han sabido o podido cubrir los demócratas españoles.

Así pues, ahora se trataría de romper la parálisis derivada de la inexistencia de una Memoria Democrática que debió ser desarrollada también en el sistema escolar regulado por el artículo 27 de la Constitución durante más de cuarenta años de régimen democrático. De modo que las generaciones que hoy se forman en las aulas y las que vendrán después, encuentren incorporado a su currículo escolar la Memoria Democrática como parte de su formación en valores cívicos constitucionales democráticos y en el conocimiento de la historia de la democracia española y sus conquistas pasadas y presentes de libertades y derechos.

Ya se ha abierto en el Congreso de Diputados el debate sobre el proyecto de Ley de Memoria Democrática, que nos debe franquear el camino hacia la verdad, la justicia y la reparación, a transitar para que nuestra sociedad y nuestro Estado social y democrático de derecho adquieran la altura moral necesaria y reconocer a tantas víctimas que padecieron el silencio, la injusticia y el olvido. Una Ley que se propone el deber de conocimiento, reivindicación y defensa de los valores democráticos y de los derechos y libertades fundamentales a lo largo de nuestra historia contemporánea.



Julio José Ordóñez Marcos, Vicepresidente de la Fundación CIVES y Alba de la Cruz Redondo, profesora de la Universidad de Jaén, en un momento de la exposición de la ponencia inicial

Carmen Barranco Avilés, Directora del Instituto de DDHH Gregorio Peces-Barba (Universidad Carlos III), Victorino Mayoral Cortés, Presidente de la Fundación CIVES y Diego Blázquez Martín, Director General de Memoria Democrática, intercambian opiniones antes del inicio de la Jornada



Con finalidad, no solamente de construir un horizonte de convivencia sólidamente enraizada en la solidaridad y coherencia entre las diferentes generaciones en torno a los principios, valores, derechos y libertades, sino también para prevenir la repetición de los pasados desastres originados por gobiernos y regímenes totalitarios o autoritarios fundados sobre ideologías que justifican la intolerancia y la violencia así como la limitación o destrucción de la democracia misma. Sin olvidar, por tanto, que hoy día existen grupos y partidos políticos abiertamente radicales, racistas, xenófobos que incitan al odio y la violencia en la sociedad, como se reconoce en la Resolución que el Parlamento Europeo aprobó el 19 de septiembre de 2019 sobre la importancia de la Memoria histórica europea y la consiguiente necesidad de que las instituciones europeas y los estados promuevan una cultura y una educación en las que se integre la Memoria para que contribuya al rechazo de los crímenes cometidos por los regímenes totalitarios, autoritarios y fascistas.

Esta es, por tanto, una contribución imprescindible que debe realizar el sistema educativo mediante la incorporación de la Memoria Democrática al currículo escolar que en este momento se halla en pleno proceso de desarrollo por parte del Ministerio de Educación, una vez promulgada la reciente Ley Orgánica de Educación, LOMLOE. En ella figuran dos mandatos cuya expresión literal no debe ser olvidada: que en el currículo de las diferentes etapas de la educación básica se atenderá al aprendizaje del conocimiento de la historia de la democracia en España desde sus orígenes a la actualidad, y que debe cuidarse su contribución al fortalecimiento de los principios

y valores democráticos definidos en la Constitución (DA 41). Por tanto, la concreción curricular de la Memoria Democrática debe comprender la adquisición de la competencia Ciudadana por parte de todo el alumnado durante todo su proceso educativo y los contenidos y actividades escolares propios de las materias de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y Educación en Valores Cívicos y Éticos.

Este mandato legal de incorporar la Memoria Democrática al currículo de la educación formal que recoge la LOMLOE en la DA mencionada, y también en su Exposición de motivos, saldrá extraordinariamente fortalecido con la aprobación de la Ley de Memoria Histórica que se encuentra en proceso de debate actualmente en las Cortes. El artículo 45 del proyecto de Ley incluye varias medidas en materia educativa y de formación del profesorado. La principal de ellas será el deber de los poderes públicos responsables de la ordenación del sistema educativo de incluir en el currículo escolar, como uno de sus fines, el conocimiento de la historia y de la Memoria Democrática y la lucha por los valores y libertades, debiendo procederse a la actualización de los contenidos curriculares en la Educación Secundaria obligatoria y en el Bachillerato. Además, otro mandato a las Administraciones educativas competentes y Universidades para que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado incluyan la necesaria formación y la actualización científica, didáctica y pedagógica para la impartición de la Memoria Democrática.

Tal es el envite que las dos leyes citadas deben abordar y resolver, aquí y ahora, para que nuestro sistema educativo sea capaz de poner en juego una política pública de Memoria Democrática aplicada a un sistema educativo que sitúa entre sus fines y objetivos la educación para una ciudadanía democrática. Integrando de manera simultánea en el currículo un conocimiento objetivo sobre la verdad del pasado histórico y una formación en valores cívicos y éticos democráticos que contribuyan eficazmente a que alumnas y alumnos adquieran la deseable competencia ciudadana. Una competencia necesaria para evitar episodios de violencia, conductas autoritarias y atropellos a los Derechos Humanos, y así prevenir y no repetir nefastos episodios similares del pasado.

BLOQUE 1

Resultados de la investigación

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y MEMORIA DEMOCRÁTICA: LA INCORPORACIÓN DE LA MEMORIA DEMOCRÁTICA AL CURRÍCULO ESCOLAR

Tal es el envite que pretende abordar aquí y ahora nuestro sistema educativo: cómo hacer para construir y promover una política pública de Memoria Democrática para un sistema educativo que sitúa entre sus fines y objetivos la educación para una ciudadanía democrática, integrando simultáneamente un conocimiento objetivo del pasado y una formación en valores cívicos que contribuya eficazmente a formar en el presente al alumnado y a evitar episodios violentos de retroceso democrático y atropellos de los Derechos Humanos (DDHH), para no repetir nefastos episodios similares del pasado.

Esto forma parte de los deberes que los poderes públicos están obligados a incorporar a sus políticas públicas educativas: intervenir para garantizar la incorporación a la educación del “espacio común ético” y los valores que integran el sistema constitucional democrático y las declaraciones de derechos y garantías de los derechos humanos universales. Realizar tal actividad no puede ser considerado adoctrinamiento, como malévolamente mantienen algunos, en tanto es necesario su conocimiento por los escolares para que los identifiquen como parte de su educación, conforme al artículo 12.2 de la vigente Constitución, que establece que la educación tiene por objeto la formación en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. Tales son, por cierto, los fines a los que se debe la incorporación de la Memoria Democrática al currículo escolar.

Ciudadanía Democrática y Memoria Democrática en la LOMLOE

El punto de partida de la reflexión iniciada por la Fundación Cives para apoyar la incorporación de la Memoria Democrática (MD) al currículo escolar consistió en tener en cuenta tres hechos que nos parecieron muy significativos: 1º, la promulgación sucesiva de varias leyes autonómicas sobre Memoria Histórica y Democrática (MHD), entre los años 2017, 2018 y 2019 que prevé su incorporación al currículo escolar de Enseñanza Primaria, ESO, Bachillerato, Educación de Personas Adultas (EPA) y formación del profesorado. 2º, el anunciado proyecto de ley de MD promovido por el Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática, que propone incorporar la enseñanza de ésta al currículo del sistema educativo español de manera generalizada, y 3º, la enmienda que los grupos parlamentarios de la mayoría incluyeron durante el final del trámite de la LOMLOE que permitió incorporar aspectos de la todavía non nata ley de MD en la misma.

Dicha incorporación se produjo en la parte final del Prólogo o Exposición de mo-

tivos de la LOMLOE, con la única explícita mención a la MD que contiene la Ley (“El estudio y análisis de nuestra memoria democrática permitirá asentar los valores cívicos y contribuirá en la formación de ciudadanas y ciudadanos más libres, tolerantes y con sentido crítico). También es preciso tener en cuenta al respecto la mención a la necesidad de tener un profundo conocimiento de la historia de la democracia en España que recoge dicho Prólogo, que igualmente se incorpora a la parte dispositiva de la ley, concretamente en su Disposición adicional 41ª titulada “Valores que sustentan la democracia y los derechos humanos y la resolución pacífica de conflictos”. Allí se dice que: “En el currículo de las diferentes etapas de la educación básica se atenderá al aprendizaje de... El conocimiento de la historia de la democracia en España desde sus orígenes a la actualidad y su contribución al fortalecimiento de los principios y valores democráticos definidos en la Constitución Española”.

Según trascendió en los medios, se trataba de que las previsiones sobre incorporación de la MD al currículo pudieran ser anticipadas y tener lugar con ocasión de la promulgación de los decretos de desarrollo curricular de la ley educativa. Ello nos coloca a todos ante una situación nueva, como es la incorporación próxima y de manera generalizada de estas enseñanzas al currículo escolar, tanto en el ámbito competencial de Comunidades Autónomas, como en el del Estado. Lo que comporta un evidente compromiso y reto para el sistema educativo, que requerirá un tratamiento riguroso de su ordenación académica. La extraordinaria relevancia académica, cultural, política y social que abre este nuevo escenario de la incorporación de la MD, con finalidad no sólo instructiva sino sustancialmente educativa también en valores cívicos y éticos, requiere aunar todos los esfuerzos y afinar en las proyecciones analíticas sobre las modalidades de su integración en la ordenación académica, en función de los diferentes niveles y etapas educativas, así como de las opciones posibles de concreción curricular en Historia, Educación en Valores Cívicos y Éticos y Filosofía y en su tratamiento transversal.

El concepto de Ciudadanía Democrática aparece reiteradas veces en la parte dispositiva de la LOMLOE. Así en sus artículos 1º y 2º, como uno de los fines de la educación. Y en los artículos 17, 23, 33, y 66, como uno de los objetivos de la Educación Primaria, Eso, Bachillerato y EPA, respectivamente, sin olvidar que también aparece en el 91 como parte de la formación y de las tareas del profesorado.

Es relevante significar que la LOMLOE, siguiendo la Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018, propone una estructura del currículo escolar en el que adquieren gran importancia las competencias clave. Así se define al currículo como conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas, orientado para facilitar el desarrollo educativo de los alumnos y alumnas, para garantizar su formación integral, el pleno desarrollo de su personalidad, “y preparándose para el ejercicio pleno de los derechos humanos, de una ciudadanía activa y democrática en la sociedad actual”.

Competencia ciudadana y la historia y memoria democrática, un proyecto europeo compartido

Entre las competencias claves recogidas en las citadas Recomendaciones del Consejo UE que constituyen también el canon pedagógico incorporado por la LOMLOE, figura la “Competencia Ciudadana”, definida como la habilidad de actuar como ciudadano responsable y participar plenamente en la vida social y cívica. Una competencia que se basa, por un lado, en conocer los conceptos y fenómenos básicos relativos a individuos, grupos, organizaciones del trabajo la sociedad y la cultura; comprender los valores comunes europeos del artículo 2º del Tratado de la Unión y la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea. Y, de otra parte, “Incluye el conocimiento de los acontecimientos contemporáneos, así como una comprensión crítica de los acontecimientos más destacados de la historia nacional, europea y mundial. También incluye la conciencia de los objetivos, valores y políticas de los movimientos sociales y político...”.

¿Cuáles pueden ser los acontecimientos contemporáneos más destacados nacionales, europeos y mundiales cuya comprensión crítica deben adquirir los escolares para lograr los objetivos de la Competencia Clave Ciudadana? Indudablemente, entre ellos deben estar aquellos que constituyen el currículo de la Memoria Democrática que forma parte de la historia de nuestra democracia, imprescindible en la formación para la ciudadanía democrática que la LOMLOE recoge como fin de la educación y objetivo de sus diferentes niveles.

El concepto de Educación para la Ciudadanía Democrática y Educación para los Derechos Humanos (ECD-EDH) ha sido elaborado y promovido por el Consejo de Europa y recogido en acuerdos y convenios con los que también se comprometió en su día el Gobierno español, porque forma parte de un proyecto común europeo para el fortalecimiento de las sociedades democráticas, hoy enfrentadas a algunos retos que recuerdan a Europa de los años anteriores a la II Guerra Mundial, populismos autoritarios, fundamentalismos ideológicos y nacionalistas identitarios extremos, xenofobia, racismo, tendencias liberales, etc. De tal manera que la Educación para la Ciudadanía Democrática (ECD) se concibe como una de las respuestas más generalizadas que es preciso dar a estos desafíos que actualmente afrontan nuestras sociedades.

Debido a tales causas, el Consejo de Europa viene desde 1997 hasta la actualidad realizando una sostenida promoción de la ECD-EDH, definida en la Carta que sobre ella aprobó en 2010 de la siguiente manera, abierta a una diversidad amplia de desarrollos curriculares y extracurriculares: “La educación para la Ciudadanía Democrática se refiere a la educación, la formación, la sensibilización, la información, las prácticas y actividades que, además de aportar a los alumnos y alumnas conocimientos, competencias y comprensión, y desarrollar sus actividades y su comportamiento, aspiran a darles los medios para ejercer y defender sus derechos y responsabilidades

democráticas en la sociedad, para apreciar la diversidad y para jugar un papel activo en la vida democrática, con el fin de promover y proteger la democracia y el estado de derecho”.

Igualmente la Unión Europea, su Consejo y su Parlamento vienen trabajando sobre la prevención de la radicalización y la violencia, los conflictos religiosos e interculturales, el extremismo y la violencia política, de manera que, como se dijo en la Declaración de los Ministros de Educación de la UE reunidos en París el 17 de marzo de 2015 sobre promoción de la Ciudadanía y los valores comunes de libertad, tolerancia y no discriminación mediante la educación, el objetivo común habría de ser luchar contra el integrismo desde las aulas, a través de la promoción de valores como la tolerancia y el respeto a los demás, defendiendo los valores fundamentales de la UE: dignidad humana, libertad de expresión, democracia, igualdad, Estado de Derecho y respeto a los DDHH. En definitiva, compartir entre todos los estados de la UE unos principios formulados de manera vinculante para todos en la Carta Europea de Derechos Fundamentales y un Plan de Acción para que la educación sirva para formar ciudadanos y ciudadanas, sea inclusivo, combata al racismo, desarrolle el espíritu crítico, el diálogo y la cooperación (¿Olvidado?)

Se trata de pronunciamientos europeos propios de sistemas democráticos consolidados que reflexionan críticamente sobre su historia, a la vez que hacen frente a los riesgos que hoy se advierten de la emergencia de nuevo de ideologías populistas autoritarias, ultraconservadoras, integrista, fascistas y sus antecedentes doctrinales antiliberales y reaccionarios que dieron lugar a la gran tragedia europea del siglo XX y a su versión española de una dictadura de partido único, impuesta tras un golpe de estado y una cruenta guerra civil, que erradicó todo vestigio de democracia durante un periodo de 40 años. Dejando sobre el rostro del pasado y del presente de España la profunda huella de la Gran Cicatriz que supuso lo que Paul Preston calificó como el “Holocausto español”.

Por eso nos parece una buena decisión el deber de Memoria Democrática que se contiene en el artículo 35 del anteproyecto de ley que dice, “Con el fin de preservar en la memoria colectiva los desastres de la guerra y de toda forma de totalitarismo, las administraciones públicas desarrollarán todas aquellas medidas destinadas a evitar que las violaciones de derechos humanos que se produjeron durante el Golpe de Estado, la Guerra y la Dictadura puedan volver a repetirse”.

Una Memoria Democrática que pueda ser compartida entre todos los ciudadanos demócratas

El objetivo de la MD es el fomento de los valores democráticos y de convivencia, para lo que resulta imprescindible la acción educativa y la formación del profesorado, incorporando un mandato que nos parece imprescindible y debe ser coordinado

para su incorporación en los decretos curriculares de desarrollo de la LOMLOE: “El sistema educativo español incluirá entre sus fines el conocimiento de la historia y de la memoria democrática española y la lucha por los valores y libertades democráticas. A tal efecto, se procederá a la actualización de los contenidos curriculares para ESO y Bachillerato” (Art. 45 del anteproyecto de ley). Las CCAA, por su parte, se han anticipado, aunque no todas, con leyes sobre MHD que incorporan también en la Educación Primaria y la EPA.

Es necesaria una Educación para la Ciudadanía Democrática entendida en su más amplio sentido (Como dice el profesor Bolívar, se trata de algo más que una asignatura), en la que tenga también su espacio una MD que contribuya a formar ciudadanos conforme a los valores constitucionales que inspiran y sustentan el consenso logrado para crear nuestra actual democracia. Superando confrontaciones superficiales sobre memorias, alcanzar la construcción compartida de aquella que corresponde a la esencia del sistema democrático. Una memoria que no pueda rechazar ningún demócrata sin traicionar los principios esenciales y valores de la democracia.

Una memoria que se integre en la historia de la democracia española, que es en esencia la historia de la construcción cultural, política y jurídica de nuestra ciudadanía, como un progresivo proceso de conquistas de derechos civiles, políticos sociales, culturales y económicos, que a lo largo de doscientos años experimentó, desde sus inicios de la Constitución de Cádiz, importantes avances como el principio de soberanía nacional, junto a dramáticos retrocesos, como fue su destrucción y desaparición durante 40 años de dictadura franquista que convirtió a todos los españoles en súbditos desposeídos de los derechos de ciudadanía.

Promover una Memoria Democrática que supere las actuales limitaciones

A nuestro juicio, se trata de promover una Memoria Democrática que permita superar las muchas limitaciones que afectan a la incorporación de la Memoria Histórica a la Educación, genéricamente relacionadas con los contenidos curriculares, las actividades y prácticas escolares, los libros de texto y la formación del profesorado; sin olvidar el carácter ambiguo y discrecional que muchas de ellas tienen hasta este momento. Carentes de lo que para la enseñanza es lo más necesario, es decir la existencia de una política y de una legislación educativa que se plantee claramente como objetivo, la existencia de un currículo escolar en el que decididamente esté incorporada la Memoria Democrática, como ocurre por ejemplo en Alemania. Una política educativa suficiente para ahuyentar el riesgo, hasta ahora tolerado y asumido, de dar continuidad al gran desconocimiento que generalmente pone de manifiesto el alumnado en relación de aquellos momentos y hechos de nuestra historia contemporánea cuya comprensión crítica deben asumir para lograr los objetivos de una competencia ciudadana de carácter democrático.

Entre estas deficiencias es preciso diferenciar aquellas que vienen condicionadas por la ubicación al final del programa de los temas relacionados con la Memoria Democrática, el espacio que el temario, el libro de texto o la unidad didáctica dedican al conocimiento de la historia de nuestra democracia, de la Segunda República, la Guerra Civil, represión franquista y la lucha antifranquista, la transición y la restauración democrática. Más los problemas derivados de expresiones y lenguajes en los que se percibe repetición de tópicos, viejos hábitos y perezas que derivan en ocultaciones y tergiversaciones deliberadas o por carencia de conocimientos, actualización y de sentido crítico. Estas carencias, ya importantes, debemos diferenciarlas de aquellos problemas más de fondo que hasta la fecha no han tenido el tratamiento adecuado que necesitaría la ordenación académica y curricular de una Memoria Democrática más estructurada en cuanto a sus contenidos, competencias y valores que realmente no ha sido abordada hasta la fecha.

Es preciso romper este punto de parálisis en que ha quedado estancada la existencia de una Memoria Democrática que el propio sistema democrático y sus sucesivos gobiernos no han decidido poner en marcha durante más de cuarenta años de existencia. A estas alturas, solamente podemos poner en valor la emergencia del movimiento memorialista, la acción de los historiadores que han contribuido a la generación de una memoria histórica que ha ido haciendo frente y acorralando a la memoria del franquismo. Y, desde luego, las acciones puestas en marcha por la Ley de Memoria Histórica de 2007, y las sucesivas leyes que al respecto han dictado algunas CCAA.

Ese vacío que mencionamos ha sido ocupado con gran frecuencia por un modelo de tratamiento equidistante y neutro, supuestamente imparcial y objetivo, de reparto de culpas iguales entre dos bandos de hermanos enfrentados. Así se ha seguido tratando en gran medida en los medios escolares el relato de la confrontación de las dos Españas, que en realidad desconoce y tergiversa el sentido de lo que quiso decir Antonio Machado, pues las dos Españas que helaron el corazón de los españolitos eran, una que muere y otra que bosteza, ambas correspondientes a degeneraciones de una caduca y rancia sociedad que se desea superar.

Proyectar una Memoria Democrática que integre las singularidades de la historia de nuestra democracia y la construcción/deconstrucción de nuestras conquistas de ciudadanía. Rescatar del siglo XIX, todo aquello que fue denostado y rechazado por el pensamiento reaccionario español y el franquismo: las conquistas y cambios culturales, políticos, sociales y económicos logrados por la presión popular y el liberalismo progresista, defensores del constitucionalismo frente al arbitrio regio y el tradicionalismo integrista en las constituciones de 1812, 1837, 1845, 1869.

Igual que otros países salidos de guerras, dictaduras y regímenes totalitarios, España comparte procesos similares con ellos. Quizás sean España y Alemania los países occidentales que más aguda, traumática y profundamente sufrieron el impacto de

regímenes fascistas. Alemania padeció por corto tiempo un brutal y agresivo sistema dictatorial y totalitario que provocó guerras, exterminios racistas hasta entonces desconocidos en Europa. España, porque el régimen fascista se impuso tras una cruenta guerra civil que impactó profundamente en la conciencia democrática europea y occidental e implantó la dictadura más larga del siglo XX, salvo la del Estado Novo portugués. Un larguísimo periodo de nuestra historia que le permitió al franquismo moldear el país conforme a su ideología y conveniencias.

La primera batalla siempre suele ser la de las ideas, porque son las ideas y sus teorizaciones las que preceden a la acción y pueden darnos luz suficiente sobre los motivos últimos por los que grupos minoritarios teórico-políticos justificaron sus proyectos de intervención para destruir la democracia española e impulsaron y convencieron a sus seguidores de que estaban todos juntos motivados por un afán legítimo de salvar a la religión, la patria y el orden social, impulsándoles a que tomaran las armas para acabar con la democracia y sustituirla mediante la violencia por un régimen totalitario y dictatorial.

Hablar de víctimas, represión y fosas es hablar también de las ideas y de quienes las teorizaron para envolver los motivos últimos que les llevaron al uso de la fuerza. Paul Preston, en su obra *El Holocausto español*, dedicó un capítulo a "Los teóricos del exterminio", pues como dice "La actitud de los oficiales africanistas y los guardias civiles no fue sino la manifestación más violenta de la hostilidad que la derecha manifestaba hacia la segunda República y la izquierda en general. Alentaban y justificaban esta clase de comportamiento los furibundos ataques impulsados desde una serie de revistas y periódicos. En concreto, varios individuos influyentes se servían de una retórica que instaba a la erradicación de la izquierda como deber patriótico". Para ello, como dice Paul Preston, cimentaron la teoría de la conspiración judeo-masónica y bolchevique, que como es sabido el dictador Francisco Franco utilizó hasta el fin de sus días como argumento para motivar su acción represiva contra cualquiera de sus adversarios.

Ahora ha adquirido en nuestra sociedad un importante grado de preocupación la gravedad que significa el alto grado de divulgación de las llamadas teorías conspirativas acerca de la existencia de poderes ocultos manipuladores de carácter universal. Se trata de otro rasgo similar a lo sucedido antes de la Segunda Guerra Mundial, de lo que Humberto Eco denomina como el "Fascismo eterno" y de la conspiración que el mismo trató magistralmente en su novela "El cementerio de Praga" A partir de su publicación en España en 1932 de "Los Protocolos de los Sabios de Sión" algunos se encargaron de divulgar la falsa idea de la existencia de una conspiración mundial organizada por los judíos para acabar con el mundo cristiano y la civilización occidental, sirviéndose de los masones, socialistas, comunistas, anarquistas encargados de hacer el trabajo sucio por medio de la revolución, las crisis económicas capitalistas, las propagandas impías, la pornografía y el liberalismo permisivo.

Fueron también paradójicamente los años de la publicación del libro antisemita del poderoso empresario e industrial norteamericano H. Ford, titulado *El judío internacional*, y del *Mein Kampf* de Hitler. Literatura de la que se nutrieron Franco, Mola, O. Redondo, Ledesma Ramos, J.A. Primo de Rivera, gran parte del clero y del episcopado, y muchos de los que les siguieron. El falso mito del contubernio judeo masónico y bolchevique vino a sumarse a otro conjunto de mixtificaciones pseudointelectuales que como dice Preston, "desembocaron en una teoría que justificaba el exterminio de la izquierda...que era una corriente impía y antiespañola". "En consecuencia, las conspiraciones militares, las actividades terroristas de los grupos fascistas y la brutalidad de la Guardia Civil al reprimir huelgas y manifestaciones se consideraron siempre esfuerzos legítimos para defender la Verdadera España".

¿Quiénes se habían encargado de teorizar la definición y las características de la Verdadera España y de las acciones que deberían ser puestas en práctica para preservarla?. Bastaría explorar someramente los orígenes ideológicos del franquismo para encontrar las respuestas. Especialmente es clarificador el caso del grupo de Acción Española, copia del original denominado *Action Francaise*, liderado por Charles Maurras, cuyos principios políticos fueron, como en España, el nacionalismo, el antisemitismo, la monarquía tradicional autoritaria y no parlamentaria, el rechazo a la democracia, la acción contrarrevolucionaria y la estigmatización de la anti-Francia, igual que sus imitadores en España estigmatizaron a sus adversarios como la anti-España. Fueron ideas que también nutrieron el bagaje ideológico de Acción Española y de los diferentes grupos de extrema derecha y fascistas que entonces fueron apareciendo y confluyendo. En este sentido, no se debe olvidar que Franco era suscriptor y seguidor de su revista, igual que otros muchos dirigentes civiles y militares que participaron en la conspiración, golpe de estado e instauración del nuevo régimen antidemocrático.

Integrismo católico, rechazo del liberalismo, la democracia y consideración de antiespañolas todas las expresiones intelectuales e ideológicas de la modernidad procedentes de Europa. Reivindicación de los valores tradicionales españolistas y católicos que hicieron grande a España y a su Imperio durante los siglos XVI y XVII, recogidos de modo grandilocuente en el mito de la Hispanidad. Herederos del Concilio de Trento y de la Contrarreforma, fieles cumplidores del Syllabus dictado por el Papa Pio IX, en 1864, recopilación de los principales errores del mundo moderno, el progreso, el liberalismo, la civilización moderna, las libertades de conciencia, pensamiento, religión y culto, la moral laica, la separación Iglesia-Estado, el racionalismo, etc. Así hasta 80 proposiciones condenatorias.

La Ilustración como origen de muchos de los males modernos, J.J. Rousseau y su "Contrato Social", de los que nacieron la democracia y la Revolución, destructores de un "orden social" que debería ser mantenido, conforme a un modelo ideal tradicionalista de sociedad jerarquizada y corporativa. El desprecio al gobierno de las masas en la que se basa la democracia y la reivindicación de las "minorías selectas"

que deben dirigir la sociedad en todas sus expresiones. Tales fueron los orígenes y fundamentos ideológicos que armaron la conciencia, las doctrinas, las publicaciones y conspiraciones de aquellos que, conforme a las probadas tesis de Ángel Viñas "quisieron la Guerra Civil", porque la necesitaban para poner en marcha el proyecto político, religioso e intelectual regresivo que venía acariciando desde el siglo XIX. Y que, una vez ganada la contienda que habían provocado, establecieron férrea y monolíticamente las bases ideológicas totalitarias y fascistas de la arquitectura del régimen y de su justificación de la represión franquista. Menéndez Pelayo, Balmes, Donoso Cortes, Vázquez de Mella, tales fueron los grandes maestros a los que se inspiraron los políticos intelectuales y seguidores de Acción Española, entre los cuales se significaron Calvo Sotelo, Aunós, Pemán, Maeztu, Yanguas Messia, Pemartín, Víctor Pradera, Saiz Rodríguez, y otros muchos colaboradores, miembros y financiadores procedentes de grandes familias de los negocios, terratenientes, aristocracia y militares. Grupo elitista creado con la misión de salvar a España impulsando la unión de todas las fuerzas de la derecha, que luego confluyen en el autodenominado "Glorioso Movimiento Nacional", en sus leyes represoras, en la organización del régimen, en el control ideológico y cultural de la sociedad española, sin dejar resquicio alguno a expresiones alternativas, y en la elaboración de una Memoria franquista que contiene todos los elementos que Umberto Eco define como "Fascismo eterno". Ese fascismo que como dice Eco, "está aún a nuestro alrededor, a veces vestido de paisano". Y, lo que es aún peor, "puede volver todavía con las apariencias más inocentes. Nuestro deber es desenmascararlo y apuntar con el índice a cada una de sus formas nuevas".

¿Cómo se produjo la incorporación de todas estas manifestaciones de ideología integrista en el sistema educativo español depurado muy a fondo por los vencedores de la Guerra Civil?. ¿Hasta cuándo y en qué aspectos sobrevivió y aún quedan residuos y síndromes de su persistencia? Se trata de una historia muy ejemplarizante sobre cómo se destruye una cultura, una pedagogía y unos grandes avances educativos, para devolver a las penumbras del pasado a un sistema educativo que comenzaba a progresar. Una historia sobre cómo en pleno siglo XX se depura de modo inquisitorial al profesorado, los contenidos curriculares, los métodos pedagógicos, la organización escolar, quedando todo ello sometido a la vigilancia estricta para garantizar la pureza de la fe política y religiosa integrista de todos los españoles desde el momento de su escolarización.

Es preciso poner fin en el sistema educativo español a la equidistancia que se observa a la hora de abordar la memoria histórica y democrática. Haciéndolo a partir de un escrupuloso respeto a los imprescindibles valores e instituciones democráticos que en su día fueron borrados por el régimen franquista: el pluralismo, valor superior de nuestra vigente Constitución, y a la libertad de cátedra que corresponde al profesor en el ejercicio de su función docente, como también prescribe la Constitución.

Poner fin a una incomprensible equidistancia que favorece un tratamiento equi-

parable entre aquello que fue un régimen de negación y de destrucción de la democracia misma, con la creación de un régimen democrático dotado de una de las constituciones que se habían establecido en Europa, habiendo tomado como modelo la alemana constitución de Weimar, también destruida por aquellos años mediante un golpe de estado que dio paso, como en España, a la implantación de un estado totalitario, dictatorial y de partido único, represor de todo tipo de libertades y derechos.

Recientemente hemos sido testigos de un hecho lamentable que viene a demostrar un posicionamiento aparentemente equidistante, pero en el fondo de orientación más bien filofranquista, como el que realizó el pasado 30 de junio de este año Pablo Casado, líder del PP, en su intervención ante el pleno del Congreso de los Diputados: "La Guerra Civil fue el enfrentamiento entre los que querían la democracia sin ley y los que querían una ley sin democracia". Una declaración que fue objeto de repulsa por parte de historiadores solventes como Julián Casanova, Ángel Viñas y Enrique Moradiellos. Una estupidez y un juego de palabras sin sentido, según Viñas. Una falta de respeto al conocimiento y una mentira y, lo que es más grave, una legitimación del golpe militar, pues como dijo Julián Casanova "si cree que la República destruyó el orden público está legitimando de alguna forma el golpe, lo que es la gran mentira del franquismo, decir que aquello era inevitable".

En definitiva, Pablo Casado ha puesto de manifiesto, una vez más, que la derecha sigue aún anclada en un discurso aparentemente equidistante sobre la memoria histórica y democrática, pero en realidad inmovilista, sin acabar de desprenderse de la herencia de AP y del franquismo sociológica, especialmente ajeno a los movimientos memorialistas que impulsan las fuerzas democráticas europeas conservadoras, centristas o de izquierdas, especialmente en las instituciones de la UE y del Consejo de Europa.

Como decía H. R. Southworth en el Prólogo de la edición de 1986 de su obra "El mito de la Cruzada de Franco", "Durante cuarenta años, los españoles fueron obligados a tragarse una falsa historia de su país y los efectos secundarios de una dieta tan asquerosa difícilmente pueden desaparecer en unos meses. La derecha española, ahora obligada a compartir la palabra oral y escrita con los que hace solo unos pocos años arrojaron a la cárcel por desafiar a gente como Ricardo de la Cierva, todavía defiende una interpretación reaccionaria de la Historia contemporánea" Poco ha cambiado la derecha conservadora desde aquella fecha. Aún parece prisionera de la obra de gente como Ricardo de la Cierva, joven funcionario del Ministerio de Información que regentaba Fraga Iribarne y que fue encargado por éste, según dice Paul Preston en el Prólogo que hizo para la obra y el autor antes citado en su edición de 2008, para dirigir una sección o departamento especial dedicado a contrarrestar los efectos demoledores que había causado la publicación de la obra de Southworth. Porque "La narración sesgada de la historia reciente de España que se utilizaba para reivindicar un régimen brutal dejó de ser sostenible". "Narración sesgada de la historia reciente

de España”, dice Preston, la que el franquismo hacía todavía en los años sesenta por medio del Ministerio de “Información” regentado por Manuel Fraga, en un país donde no existía tampoco la libertad de prensa y las publicaciones debían someterse a un régimen de censura, incluidas las publicaciones y libros de texto escolares, que deberían llevar también el nihil obstat eclesiástico si querían ver la luz.

El Parlamento Europeo aprobó el 19 de septiembre de 2019 una significativa Resolución sobre la importancia de la Memoria histórica europea, coherente con los valores y mandatos recogidos en la Carta Europea de Derechos Fundamentales. En el año 2019, con el propósito de conmemorar el 80 aniversario del estallido de la Segunda Guerra Mundial, que había provocado un sufrimiento humano sin precedentes, recordar a las víctimas de los estados totalitarios y autoritarios y reconocer y divulgar el legado común europeo de los crímenes cometidos por las dictaduras. Y, desde luego, considerando, igualmente, “que grupos y partidos políticos abiertamente radicales, racistas y xenófobos incitan al odio y a la violencia en la sociedad” (actual). Por ello, el Parlamento Europeo pide que se promueva “una cultura común de memoria histórica que rechace los crímenes de los regímenes fascistas y estalinistas y de otros regímenes totalitarios y autoritarios del pasado”. Lo mismo que están señalando con sus acuerdos y resoluciones para preservar e impulsar una ciudadanía democrática por parte de otras instituciones de la Unión Europea y el Consejo de Europa.

En conclusión, por todo lo dicho y argumentado anteriormente, consideramos desde la Fundación Cives que hoy estamos en España ante una oportunidad real, la primera, de incorporar la Memoria Democrática al currículo escolar español; un currículo confeccionado con criterios y valores democráticos para la educación de ciudadanos demócratas de hoy y de mañana. No se pide más.

REVISIÓN Y ANÁLISIS DE LAS NORMAS LEGALES APROBADAS EN ESPAÑA SOBRE INCORPORACIÓN DE LA MEMORIA DEMOCRÁTICA AL CURRÍCULO ESCOLAR

1. ANÁLISIS DEL CURRÍCULO ESCOLAR ACTUAL

1.1 Memoria democrática y educación

1.1.1. La expresión “memoria democrática” es recogida por primera vez en una Ley de educación de ámbito estatal, con motivo de la aprobación de la LOMLOE y su posterior publicación en el BOE de 30 de diciembre de 2020. En las tres anteriores Leyes educativas implantadas -LOGSE de 1990, LOE de 2006 y LOMCE de 2013 (la LOCE de 2003 no llegó a aplicarse)- no se hace referencia a este concepto.

La citada expresión, aparece recogida como tal, en el preámbulo de la LOMLOE e íntimamente unida a la necesidad de que la comunidad educativa tenga un conocimiento de la historia de la democracia en España, puesto que:

*El estudio y análisis de nuestra **memoria democrática** permitirá asentar los valores cívicos y contribuirá en la formación de ciudadanas y ciudadanos más libres, tolerantes y con sentido crítico. El estudio de la **memoria democrática** deberá plantearse, en todo caso, desde una perspectiva de género, haciendo especial hincapié en la lucha de las mujeres por alcanzar la plena ciudadanía.*

1.1.3. La importancia de conocer la historia de la democracia en España se establece en la Disposición adicional cuadragésima primera de la LOMLOE (*Valores que sustentan la democracia y los derechos humanos y prevención y resolución pacífica de conflictos*), en la que, entre otras cosas, se dice:

En el currículo de las diferentes etapas de la educación básica... se recogerá asimismo el conocimiento de la historia de la democracia en España desde sus orígenes a la actualidad y su contribución al fortalecimiento de los principios y valores democráticos definidos en la Constitución española...

1.1.4. Al no haberse publicado todavía por el Estado los Reales Decretos de mínimos de los currículos de las distintas etapas educativas que desarrollen la LOMLOE, el concepto “memoria democrática” no tiene aún correspondencia y reflejo en los temarios básicos de las de las distintas áreas/materias (contribución de la asignatura a

la adquisición de las competencias clave, objetivos, contenidos y criterios de evaluación) susceptibles de incorporarlos: Educación en Valores Cívicos y Éticos (EP y ESO), Geografía e Historia (4º ESO); Historia de España (2º Bachillerato), etc.

1.2 Currículos actuales

1.2.1. Desde el punto de vista de contenidos curriculares de las diferentes etapas educativas, actualmente están vigentes los de los Reales Decretos de mínimos derivados de la aprobación de la LOMCE en 2013: El de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato fue publicado en el BOE de 3 de enero de 2015 y el de Educación Primaria, en el BOE de 1 de marzo de 2014. En consecuencia, las CCAA iniciaron con posterioridad a estos años, la publicación de sus normas autonómicas de currículo, normas que todavía estarán vigentes, como mínimo, hasta el curso académico 2022/2023.

1.3 Memoria democrática y memoria histórica

1.3.1. Centrándonos en Educación Secundaria Obligatoria y en la materia de 4º curso de ESO "Geografía e Historia", del análisis comparado del RD de mínimos y los Decretos de currículo de las diecisiete CCAA estudiadas (la totalidad de las mismas), entre otras cosas se desprende que el Bloque 7 de contenidos estatal (*La estabilización del Capitalismo y el aislamiento económico del Bloque Soviético*), se reproduce casi literalmente en todas ellas. Uno de esos contenidos comunes es el de *La Dictadura de Franco en España*, que está asociado en la norma estatal y siguiendo terminología LOMCE con un criterio de evaluación (CE) y dos estándares de aprendizaje evaluables (EAE) a saber:

CE. Explicar las causas de que se estableciera una dictadura en España, tras la guerra civil, y cómo fue evolucionando esa dictadura desde 1939 a 1975.

EAE. Conoce la situación de la postguerra y la represión en España y las distintas fases de la dictadura de Franco.

*EAE. Discute cómo se entiende en España y en Europa el concepto de **memoria histórica**.*

1.3.2. Aparece, sin más, el concepto de memoria histórica. No proviene ni de la LOGSE, ni tampoco de la LOE, ya que esta expresión no está recogida en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, que desarrolla la ley educativa del 2006 y en el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 5.1.2007). Puede suponerse que los redactores del RD de mínimos de ESO tuvieron presente el espíritu de lo establecido en la Ley 52/2007, co-

nocida como Ley de Memoria Histórica, aunque en esta última norma no se recogen acciones relacionadas con la inclusión en el currículo escolar de la memoria histórica, y no se cita en ella ni una sola vez, los vocablos enseñanza o educación. Sea cual sea la razón, aparece por primera vez el concepto de memoria histórica entre los contenidos que el profesorado debe enseñar y el alumnado aprender.

1.3.3 ¿Cómo se ha trasladado al currículo de las distintas CCAA estos contenidos y en particular la expresión “memoria histórica”? Ya ha quedado señalado que por lo que respecta a contenidos del caso particular que se comenta, en general, las diecisiete comunidades analizadas lo transcriben y los hacen suyos. No ocurre así con la literalidad de la expresión memoria histórica:

- Aragón cambia memoria histórica por memoria democrática
- Extremadura mantiene la expresión de memoria histórica, pero introduce también el concepto de memoria democrática.
- Andalucía introduce únicamente la expresión memoria democrática en el artículo 6 del Decreto de currículo (tanto en el del 2016 como en el que lo modifica de 2020) y lo recogía en el artículo 3 de la Orden de currículo de 2016, aunque desaparece en la que la modifica de 2021. Es decir, al igual que Extremadura, utiliza las expresiones memoria histórica y memoria democrática.
- Las restantes catorce CCAA mantienen la expresión memoria histórica.

1.3.4. Tal vez la causa capaz de introducir la expresión memoria democrática, sustituyendo a memoria histórica (caso de Aragón y teniendo en cuenta que las Leyes autonómicas de Memoria Democrática fueron aprobadas con posterioridad a los decretos de currículo derivados de la LOMCE, excepto en Cataluña, Navarra y País Vasco), o manteniendo las dos expresiones (Extremadura y Andalucía) se encuentra en el espíritu con el que fue redactado el siguiente párrafo tomado del decreto de currículo de Educación Secundaria Obligatoria de Aragón:

Introducción (de la materia G e H de 4º ESO): La Historia Contemporánea ha de aportar a los alumnos instrumentos para analizar el presente, estableciendo relaciones con los logros y los fracasos que han marcado la historia de España y Occidente en los últimos siglos, haciendo especial hincapié en la formación de la denominada **memoria democrática**, que no es sino una forma de conocimiento del pasado que da lugar a un juicio crítico sobre las formas antidemocráticas e injustas con las que se intentaron resolver algunos conflictos, y al desarrollo de una conciencia ciudadana favorable a la defensa de valores democráticos y partidaria de la defensa de la paz, la solidaridad y el respeto.

1.3.5. En este mismo decreto de Aragón se establecen las siguientes expresiones que acla-

ran aun más el concepto de “memoria democrática” (utilizando siempre terminología LOMCE):

- **BLOQUE 2: La era de las revoluciones liberales (Siglos XVIII y XIX).** EAE: Elabora argumentos y discute [el alumnado] las implicaciones de la violencia, y adquiere **memoria democrática** valorando la importancia de la libertad y censurando sus diferentes formas de represión.
- **BLOQUE 5: La época de “Entreguerras” (1919-1945).** EAE: Conoce y explica, según su edad y nivel formativo, las principales reformas acometidas durante la II República española y las reacciones a las mismas que se suscitaron en algunos estamentos sociales y políticos. Avanza en la consecución de una **memoria democrática** que valore adecuadamente los logros de ese período. EAE: Explica, a partir de la información obtenida de diversas fuentes ofrecidas por el profesor o profesora, las causas de la guerra civil española en el contexto europeo e internacional, y tiene **memoria democrática** para valorar adecuadamente el significado de la represión y el ejercicio de la violencia como armas políticas.
- **BLOQUE 7: La estabilización del Capitalismo y el aislamiento económico del Bloque Soviético.** EAE: Conoce la situación de la postguerra y la represión en España y las distintas fases de la dictadura de Franco y adquiere **memoria democrática** para valorar negativamente aquellas formas de represión y privación de las libertades, adoptando actitudes contrarias a ellas y a cualquier posible reproducción.

1.3.6. Por otra parte, en el Decreto de currículo de Extremadura se recogen ideas similares. Sirva como ampliación a otras materias, lo reflejado en la de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, asignatura de libre configuración extremeña, que en el Bloque 5 de contenidos (Los Derechos Humanos), establece el siguiente criterio de evaluación y el correspondiente estándar de aprendizaje evaluable:

CE: Analizar, desde la **memoria democrática**, los atentados contra los derechos humanos habidos en la historia reciente de Extremadura, desde la Segunda República hasta la Transición.

EAE: Selecciona relatos, de distintas fuentes, sobre las víctimas de la represión política en la historia reciente de Extremadura.

2 ¿QUÉ DEBE ENTENDENSE POR MEMORIA DEMOCRÁTICA DESDE EL PUNTO DE VISTA EDUCATIVO?

2.1. En concordancia con lo expuesto hasta ahora y de acuerdo con la normativa, una buena manera de entender a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de

memoria democrática desde un punto de vista educativo, la encontramos en aceptar la premisa de que en el marco de la necesidad de conocer la historia de la democracia en España desde sus orígenes a la actualidad y su contribución al fortalecimiento de los principios y valores democráticos definidos en la Constitución española, la **memoria democrática** no es otra cosa que una forma de conocimiento del pasado (y también del presente) que:

1. Permite asentar valores cívicos y contribuye en la formación de ciudadanas y ciudadanos más libres y tolerantes.
2. Da lugar a un juicio crítico sobre las formas antidemocráticas e injustas con las que se intentaron e intentan hoy día resolver conflictos.
3. Posibilita el desarrollo de una conciencia ciudadana permanentemente favorable a la defensa de los valores democráticos y partidaria de la defensa de la paz, la solidaridad y el respeto a las diferencias.
4. Y, por último, el estudio de la **memoria democrática** deberá plantearse desde una perspectiva de género, haciendo especial hincapié en la lucha de las mujeres por alcanzar la plena ciudadanía.

2.2. Una de las formas de conseguir estos fines es a través de la educación (formal y no formal), que ha de aportar al alumnado instrumentos para analizar el presente y el pasado reciente, estableciendo relaciones con los logros y los fracasos que han marcado la historia de la democracia en Occidente (y en España) en la edad contemporánea. O, dicho con otras palabras y expresado en términos de objetivos curriculares:

Es necesario que el alumnado adquiera memoria democrática a través:

1. Del conocimiento del funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, la responsabilidad en el ejercicio del deber y los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz.
2. De la denuncia de actitudes y situaciones violentas, discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.

2.3. El estudio y análisis de la **memoria democrática** española, es decir, el estudio de los logros y los fracasos que han marcado la historia de la democracia en España, se deberá realizar, naturalmente, mediante el currículo escolar y a través de la enseñanza y el aprendizaje de determinadas materias: Ciencias Sociales en Educación Primaria. Geografía e Historia, Historia de España, Educación en Valores Cívicos y Éticos, Filosofía, en Educación Secundaria. Todo ello permitirá asentar valores cívicos y contribuirá a la formación de ciudadanas y ciudadanos más libres, tolerantes y con

sentido crítico. Desde luego, el estudio de la **memoria democrática** deberá plantearse siempre, desde una perspectiva de género, haciendo especial hincapié en la lucha de las mujeres por alcanzar la plena ciudadanía y en la coeducación.

2.4. Un caso excepcional de atroz atentado contra la **memoria democrática** en España, se produjo en el levantamiento militar contra la II República Española, la inmediata Guerra Civil de 1936-1939 y la dictadura de Franco hasta 1975. ¿Cómo puede ser analizado este periodo desde un punto de vista curricular? Ciñéndonos a este periodo concreto, es necesario partir de unos contenidos que enseñar y aprender que no son otros que los ya enunciados de una forma muy general. Desde el punto de vista de **memoria democrática**, la mejor adquisición de estos contenidos puede ser evaluado contestando a una serie de cuestiones básicas:

1. El alumnado conoce y explica, según su edad y nivel formativo, el conjunto de derechos ciudadanos civiles, políticos y sociales recogidos en la Constitución de 1931 y las principales reformas acometidas durante la II República Española y las reacciones a las mismas que se suscitaron en algunos estamentos sociales y políticos. El alumnado avanza en la consecución de una **memoria democrática** que valore adecuadamente los logros de ese período.
2. El alumnado explica, a partir de la información obtenida de diversas fuentes, las causas de la guerra civil española en el contexto europeo e internacional, y tiene **memoria democrática** para valorar adecuadamente el significado de la represión y el ejercicio de la violencia como armas políticas.
3. El alumnado conoce la situación de la postguerra y la represión en España, y las distintas fases de la dictadura de Franco y adquiere **memoria democrática** para valorar negativamente aquella pérdida de derechos ciudadanos y aquellas formas de represión y privación de las libertades, adoptando actitudes contrarias a ellas y a cualquier posible reproducción.

2.5. Por otra parte, parece claro que el estudio y análisis de la memoria democrática española no debe sólo circunscribirse únicamente a los 45 años que transcurren entre el 14 de abril de 1931 y el 20 de noviembre de 1975. Debe extenderse también a otros dos periodos:

1. Los 120 años que van desde el 19 de marzo de 1812, día de la promulgación de la Constitución de Cádiz hasta la proclamación de la II República y la consiguiente aprobación de la democrática Constitución de 9 de diciembre de 1931, periodo en el que se fueron conquistando derechos ciudadanos civiles, políticos y sociales. Y esto es así, porque el estudio de las revoluciones liberales en España (y en Occidente), también son motivo de adquirir **memoria demo-**

crítica, aunque solo sea por el hecho de valorar la importancia de la libertad y censurar sus diferentes formas de represión.

2. Los 45 años transcurridos desde la muerte de Franco, años en los que España ha vuelto a ser una democracia plena regida por la democrática Constitución de 6 de diciembre de 1978 y en la que se recoge, entre otros valores, que:
 - España es un Estado social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político
 - La soberanía nacional reside únicamente en el pueblo español, del que emanan los poderes del Estado
 - La dignidad de las españolas y los españoles, los derechos inviolables que les son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley y a los derechos de los demás son fundamento del orden político y de la paz social.
 - Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce a las personas se interpretarán siempre de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos.

2.6. La **memoria democrática** no es únicamente una memoria histórica de hechos. Es, sin lugar a dudas, una de las formas de conseguir que el alumnado consiga interiorizar un conjunto de instrumentos que le permitan conocer y analizar el pasado reciente y el presente históricos, y también, los logros y los fracasos que han marcado la historia de la democracia en España en los últimos dos siglos. O, dicho con otras palabras. Desde el punto de vista educativo, **memoria democrática** es una pedagogía cívica asociada al estudio de los hechos que alteraron gravemente la democracia y que tiene como objetivo prioritario el desarrollo en el alumnado de una conciencia ciudadana permanentemente favorable a la defensa de los principios y valores democráticos y a la permanente defensa de los derechos civiles, políticos y sociales alcanzados en el devenir de ese tiempo.

3. PROYECTO DE LEY DE MEMORIA DEMOCRÁTICA Y CURRÍCULO ESCOLAR

3.1. Las Cortes Generales deben debatir en estas fechas el Proyecto de Ley de Memoria Democrática aprobado por el Consejo de Ministros. Desde el punto de vista educativo, interesa fijarse, además de en el artículo 1, en la Sección 3ª del capítulo IV (artículos 43 a 48) en la que, con una finalidad pedagógica de fomento de los valores democráticos y de convivencia, se establecen distintas medidas relacionadas con los diferentes ámbitos educativos y de formación del profesorado, la investigación, divulgación y otras formas de sensibilización, con el objetivo común de fomentar, promover y garantizar en la ciudadanía el conocimiento de la historia democrática española y

la lucha por los valores y libertades democráticas.

El artículo 1, en su apartado 1, establece:

La presente ley tiene por objeto la recuperación, salvaguarda y difusión de la memoria democrática, como conocimiento de la reivindicación y defensa de los valores democráticos y los derechos y libertades fundamentales a lo largo de la historia contemporánea de España, con el fin de fomentar la cohesión y solidaridad entre las diversas generaciones en torno a los principios, valores y libertades constitucionales.

y el artículo 44 tiene la siguiente redacción:

1. El sistema educativo español incluirá entre sus fines el conocimiento de la historia y de la memoria democrática española y la lucha por los valores y libertades democráticas. A tal efecto, se procederá a la actualización de los contenidos curriculares para Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Bachillerato.
2. Las administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado se incluyan formaciones, actualización científica, didáctica y pedagógica en relación con el tratamiento escolar de la memoria democrática.

Por lo tanto y según el Proyecto de Ley, la incorporación de la **memoria democrática** al currículo escolar también está estrechamente unido con el aprendizaje de la historia de la democracia en España a lo largo de su historia contemporánea. En este sentido, la LOMLOE y el Proyecto de Ley son totalmente coherentes. Naturalmente, el Proyecto de Ley de Memoria Democrática incide en otros aspectos que no están relacionados directamente con el currículo escolar.

3.2. Antes de pasar a otros aspectos legislativos, es necesario resaltar una idea, recogida en el preámbulo del Proyecto de Ley de Memoria Democrática, que viene a confirmar la importancia de estudiar la historia de la democracia en España desde sus orígenes hasta la actualidad. Se dice en el preámbulo:

Hasta la Constitución de 1978, los “periodos democráticos anteriores (marcados por las Constituciones de 1812, 1869 y 1931) eran abruptamente interrumpidos por quienes pretendieron alejar a nuestro país de procesos más inclusivos, tolerantes, de igualdad, justicia social y solidaridad. El último de ellos, protagonizado por la Segunda República Española y sus avanzadas reformas políticas y sociales, fue interrumpido por un golpe de Estado y una cruenta guerra”.

Este planteamiento lleva de la mano a la conveniencia desde un punto de vista educativo, de analizar la historia de la democracia en España (por ejemplo en la asignatura de Valores Cívicos y Éticos) bajo la perspectiva, en primer lugar, de conquista de derechos civiles, políticos y sociales marcados en el tiempo por los recogidos en las Constituciones de 1812, 1869 y 1931; un segundo periodo de pérdida de esos derechos en la época franquista; y un tercer periodo, de recuperación de derechos civiles, políticos y sociales a partir de la aprobación por el pueblo español de la Constitución de 1978.

4. NORMATIVA EDUCATIVA CONSULTADA

4.1. Normativa estatal

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE 30.12.2020) (LOMLOE). Ley vigente.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE 10.12.2013) (LOMCE). Ley derogada parcialmente.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. (BOE 3.5.2015). Decreto vigente.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE 1.3.2014). Decreto vigente.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (BOE 29.1.2015). Orden vigente.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4.5.2006) (LOE). Ley derogada.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 5.1.2007). Decreto derogado.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (BOE 8.12.2006). Decreto derogado.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE 4.10.1990) (LOGSE). Ley derogada.

4.1. Normativa autonómica (vigente todavía)

ANDALUCÍA

Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

(BOJA 28.6.2016).

Decreto 182/2020, de 10 de noviembre, por el que se modifica el Decreto III/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 16.11.2020).

Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. (BOJA 28.7.2016).

Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas. (BOJA 18.1.2021).

ARAGÓN

Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. (BOA 2.6.2016)

ASTURIAS

Decreto 43/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias (BOPA 30.6.2015)

CANTABRIA

Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. (BOC 5.6.2015).

CANARIAS

Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC 15.7.2016).

CASTILLA-LA MANCHA

Decreto 40/2015, de 15 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. (DOCL-M 22.6.2015).

CASTILLA y LEÓN

Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. (BOCyL 8.5.2015).

CATALUÑA

Decreto 187/2015, de 25 de agosto, de ordenación de las enseñanzas de Educación secundaria Obligatoria. (DOGC 28.8.2015).

COMUNIDAD VALENCIANA

Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana. (BOGV 10.6.2015)

EXTREMADURA

Decreto 98/2016, de 5 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato para la Comunidad Autónoma de Extremadura (DOE 6.7.2016).

GALICIA

Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia. (DOG 29.6.2015).

ISLAS BALEARES

Decreto 34/2015, de 15 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en las Islas Baleares (BOIB 16.5.2015).

LA RIOJA

Decreto 19/2015, del 2 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se regulan determinados aspectos sobre su organización, así como la evaluación, promoción y titulación del alumnado de la Comunidad Autónoma de la Rioja (BOLR 19.6.2015).

MADRID

Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. (BOCM 20.5.2015). Modificado por Decreto 39/2017, de 4 de abril (BOCM 7.4.2017) y por Decreto 18/2018, de 20 de marzo (BOCM 26.3.2018). El texto almacenado incorpora las modificaciones introducidas.

MURCIA

Decreto 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (BORM 3.9.2015).

NAVARRA

Decreto Foral 24/2015, de 22 de abril, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra (BON 2.7.2015).

PAÍS VASCO

Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV 15.1.2016). Anexo II.

Documento del Departamento de Educación del Gobierno Vasco por el que se establece el currículo de carácter orientador que completa el Anexo II del Decreto 236/2015.

5. NORMATIVA AUTONÓMICA DE MEMORIA HISTÓRICA/ MEMORIA DEMOCRÁTICA (MH/MD) Y CURRÍCULO ESCOLAR

5.1. Introducción

Todo lo dicho hasta ahora tiene que ver con un enfoque educativo del concepto memoria democrática/memoria histórica y está basado en la LOMLOE, en los currículos actuales que se enseñan y aprenden en los centros de enseñanza de este país y las propuestas relacionadas con educación del Proyecto de Ley de Memoria Democrática preparado por el Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática de la nación. Lo que seguidamente se reflexiona está relacionado con la Ley 52/2007 (conocida como Ley de la Memoria Histórica, LMH) y las distintas normas de Memoria Democrática promulgadas por once de las CCAA, en las que el concepto de memoria democrática no coincide por ser más restringido, con el que establece la LOMLOE y propone el Proyecto de Ley de Memoria Democrática. Todas estas leyes se refieren, con mayor o menor amplitud, al periodo comprendido entre el fin de la Segunda República hasta la promulgación de la Constitución Española de 1978.

5.2. Normativa consultada

Desde que fue aprobada la Ley 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas a favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura franquista (BOE

27.12.2007. Última modificación: 25 de agosto de 2018), once Comunidades Autónomas han aprobado normativa relacionada con la memoria:

ANDALUCÍA

Ley 2/2017, de 28 de marzo, de Memoria Histórica y Democrática de Andalucía. (BOJA 3.4.2017).

ARAGÓN

Ley 14/2018, de 8 de noviembre, de memoria democrática de Aragón. (BOA 22.11.2018).

ASTURIAS

Ley del Principado de Asturias 1/2019, de 1 de marzo, para la recuperación de la memoria democrática en el Principado de Asturias. (BOPA 8.3.2019).

COMUNIDAD VALENCIA

Ley 14/2017, de 10 de noviembre, de memoria democrática y para la convivencia de la Comunitat Valenciana. (DOCV13.11.2017).

CANARIAS

Ley 5/2018, de 14 de diciembre, de memoria histórica de Canarias y de reconocimiento y reparación moral de las víctimas canarias de la guerra civil y la dictadura franquista. (BOC 27.12.2018).

CASTILLA Y LEÓN

Decreto 9/2018, de 12 de abril, de la Memoria Histórica y Democrática de Castilla y León. (BOCyL 16.4.2018).

CATALUÑA

Ley de Cataluña 13/2007, de 31 de octubre, del Memorial Democrático.

Ley de Cataluña 10/2009, de 30 de junio, sobre la localización e identificación de las personas desaparecidas durante la guerra civil y la dictadura franquista, y la dignificación de las fosas comunes.

EXTREMADURA

Ley 1/2019, de 21 de enero, de memoria histórica y democrática de Extremadura. (DOE 24.1.2019).

ISLAS BALEARES

Ley 2/2018, de 13 de abril, de memoria y reconocimiento democráticos de las Illes Balears. (BOIB19.4.2018).

NAVARRA

Ley Foral de Navarra 33/2013, de 26 de noviembre, de reconocimiento y reparación moral de las ciudadanas y ciudadanos navarros asesinados y víctimas de la represión a raíz del golpe militar de 1936.

PAÍS VASCO

Ley 4/2014, de 27 de noviembre, de creación del Instituto de la Memoria, la Convivencia y los Derechos Humanos.

5.3. Breve análisis comparado de aspectos no relacionados directamente con el currículo escolar

Aunque este trabajo se centra en analizar los aspectos educativos relacionados con la normativa de memoria **histórica/memoria democrática (MH/MD)** de las distintas CCAA, normativa focalizada en los casi 50 años que transcurren desde el 14 de abril de 1931 hasta el 6 de diciembre de 1978, se analizan brevemente, aspectos no relacionados con el currículo escolar. De forma general se puede establecer un primer conjunto de ideas comunes:

1. No todas las CCAA definen lo que se entiende por **MH/MD**. Aquellas que lo hacen, lo expresan como la salvaguarda, el conocimiento y la difusión de la historia de la lucha de los hombres y mujeres de su Comunidad por sus derechos y libertades democráticas en el período que abarca desde la proclamación de la Segunda República Española el 14 de abril de 1931 hasta la promulgación de la Constitución Española de 1978.
2. En general, las normas autonómicas siguen el esquema de desarrollo establecido en la Ley 52/2007. Por esta razón y puesto que la Ley de Memoria Histórica establece un conjunto de mandatos para las Administraciones Públicas que deben ponerse en marcha, las once CCAA que han traspuesto a la normativa autonómica la estatal, han desarrollado un adecuado y propio marco normativo. Desde este marco, buscan impulsar y reforzar lo establecido en la norma estatal a la hora de responder a los derechos de las víctimas del franquismo, así como del conjunto de la ciudadanía a conocer verazmente su propio pasado como pueblo, buscando superar, de una vez por todas, las memorias heredadas del franquismo y construir una memoria democrática basada en la primacía de los derechos humanos de las víctimas.
3. La normativa autonómica condena los casos de vulneración de los derechos humanos que se produjeron durante la guerra civil y la dictadura franquista y, al igual que señaló por unanimidad la Comisión Constitucional del Congreso de los Diputados, la normativa considera a la dictadura franquista responsable

de utilizar la violencia con la finalidad de imponer sus convicciones políticas y establecer un régimen totalitario contrario a la libertad y dignidad de los ciudadanos, lo que merece la condena y repulsa de toda sociedad democrática.

4. Uno de los principios básicos de las normas es reconocer la **MH/MD** de las mujeres y condenar la violencia y la represión ejercida contra ellas relacionada con la Guerra Civil y la Dictadura franquista por el hecho de ser mujeres
5. De forma más explícita, las diferentes leyes de memoria consideran imprescindible, recordar y homenajear las vidas y las experiencias de aquellas personas que se esforzaron por conseguir y defender en España un régimen democrático como el de la Segunda República española, a quienes sufrieron las consecuencias de la guerra civil, a las que padecieron castigo, persecución o muerte injustos a manos de la dictadura franquista por oponerse a la misma o ser sospechosas de ello, o por defender la democracia y la libertad.
6. Merece reseñarse la idea, también recogida en la normativa, de que debiendo ser objeto de una consideración igual todas las víctimas, algunas personas represaliadas fueron ya objeto de toda clase de homenajes y actos de exaltación de su recuerdo y de su memoria, mientras otras, quedaron sumidas de una forma intencionada en el olvido más profundo. Una realidad que ha impedido hasta el momento conocer no solo las circunstancias en que perdieron la vida miles españoles y españolas, sino el lugar donde se hallan los restos de un número incontable de personas desaparecidas, fruto de lo cual ha sido también la imposibilidad para sus familiares de darles una sepultura digna.

5.4. Aspectos educativos de las leyes autonómicas de memoria

5.4.1. La memoria democrática en el currículo escolar

En general, la normativa autonómica de Memoria Histórica/Memoria Democrática (MH/MD) establece que ésta debe formar parte del currículo escolar de las distintas etapas y modalidades del sistema educativo, fundamentalmente en Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato. De manera explícita, el siguiente cuadro, refleja la intención que dichos estudios figuren en los currículos de Educación primaria (EP), Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato (BAC) y Educación de las Personas Adultas (EPA):

BLOQUE 1**Resultados de la investigación**

	EP	ESO	BAC	EPA
Andalucía	SI	SI	SI	SI
Aragón	(1)			
Asturias	NO	SI	SI	NO
Baleares	NO	SI	SI	SI
Canarias	SI	SI	SI	NO
Castilla y León	(2)			
Cataluña	(3)			
Extremadura	SI	SI	SI	SI
Navarra	(4)			
Valencia	SI	SI	SI	SI
País Vasco	(6)			

(1) Aragón establece que el “departamento con competencia en materia de educación revisará los currículos educativos con el fin de que estos garanticen el acceso efectivo del alumnado a una información veraz y actualizada, basada en las prácticas científicas propias de la disciplina histórica, sobre los acontecimientos del pasado vinculados a la memoria democrática de Aragón”.

(2). En el decreto de Castilla y León se recoge el siguiente artículo. Artículo 11. Educación basada en los derechos humanos y la paz.

“Se procurará la inclusión en el currículo escolar, cuando se produzca un cambio de los currículos de la ESO y Bachillerato, de contenidos relacionados con la defensa de los derechos humanos, los derechos y obligaciones contenidos en la Constitución y el Estatuto de Autonomía y los valores democráticos, así como de contenidos que permitan adquirir conocimientos sobre la verdad de los hechos ocurridos durante la guerra civil y la dictadura franquista. Mientras no se produzca el cambio de dichos currículos, se elaborarán unidades didácticas de referencia para cada una de estas etapas educativas que se pondrán a disposición de la comunidad escolar a través del Portal de Educación de la Junta de Castilla y León. Dichas unidades didácticas se elaborarán bajo la coordinación de la Consejería de Educación, por un grupo de trabajo en el que estarán representados los integrantes de las asociaciones”.

(4). En la Ley de Cataluña 13/2007, en el artículo 3.f) recoge, como única referencia educativa, la de que el Memorial Democrático tendrá como una de sus funciones “la de realizar actividades formativas, organización de jornadas, cursos, seminarios y conferencias” sobre Memoria Democrática, sin hacer ninguna referencia al currículo escolar.

(5) Navarra establece que el “departamento competente en materia de educación procederá a revisar los

BLOQUE 1

Resultados de la investigación

textos escolares con el fin de garantizar que estos ofrezcan información veraz, extensa y rigurosa sobre los acontecimientos ocurridos en Navarra durante la Guerra Civil y el franquismo”.

(6). En el preámbulo de la Ley 4/2014, de 27 de noviembre, por la que se crea el Instituto de la Memoria, la Convivencia y los Derechos Humanos, se recoge que la función primordial del instituto es gestionar la conservación, investigación, difusión y educación de los valores democráticos y éticos de esa memoria sobre verdad y justicia, así como promover y garantizar la participación de la ciudadanía en el mantenimiento de este patrimonio. No se hace una referencia explícita al currículo escolar.

5.4.2. Formación del profesorado en memoria democrática. Por lo que respecta a la formación del profesorado, la gran mayoría de las Leyes autonómicas de **MH/MD** establecen que los planes de formación del profesorado deben incorporar la actualización científica, didáctica y pedagógica en relación con el tratamiento escolar de la Memoria Democrática. El siguiente cuadro recoge esta necesidad por CCAA:

(1) Canarias establece que sean las universidades públicas canarias las que promuevan “la inclusión en los contenidos curriculares de las distintas titulaciones impartidas del conocimiento de los principios y valores que informan la presente ley, fomentando igualmente la investigación científica sobre los mismos”.

(2) El País Vasco deja al Instituto de la Memoria, la Convivencia y los Derechos Humanos la función de formación “entre la comunidad educativa”

Andalucía	SI
Aragón	SI
Asturias	SI
Baleares	SI
Canarias	(1)
Castilla y León	NO
Cataluña	NO
Extremadura	SI
Navarra	NO
Valencia	SI
País Vasco	(2)

BLOQUE 1

Resultados de la investigación

5.4.3. Incorporación de la memoria democrática a los estudios universitarios. Únicamente cuatro de las once CCAA establecen en la normativa consultada que, la Administración autonómica, en colaboración con las Universidades, deben impulsar la incorporación de la **MH/MD** en los estudios universitarios que proceda. El siguiente cuadro refleja esta realidad:

Andalucía	SI
Aragón	SI
Asturias	NO
Baleares	NO
Canarias	NO
Castilla y León	NO
Cataluña	NO
Extremadura	SI
Navarra	NO
Valencia	SI
País Vasco	NO

5.4.4. Actividades extraescolares y complementarias en centros educativos relacionadas con la MH/MD. Solamente cuatro de las once CCAA establecen explícitamente que el departamento con competencia en materia de educación impulsará la implementación en los centros escolares de todas aquellas actividades complementarias y extraescolares que refuercen los contenidos curriculares de la **MH/MD**. Se particulariza seguidamente si la normativa autonómica manejada recoge si las diferentes Consejerías de Educación deberán impulsar o no la implementación en los centros educativos de actividades extraescolares y complementarias relacionadas con la **MH/MD**:

Andalucía	NO
Aragón	SI
Asturias	SI
Baleares	SI
Canarias	NO
Castilla y León	NO
Cataluña	NO
Extremadura	SI
Navarra	NO
Valencia	NO
País Vasco	NO

5.4.5. Investigación y difusión. Casi todas las Leyes autonómicas de **MH/MD** establecen explícitamente que la investigación científica, así como la difusión del conocimiento en materia de **MH/MD** mediante el fomento de publicaciones, revistas, materiales audiovisuales y temáticos, la realización de congresos, jornadas y demás encuentros de tipo científico y divulgativo, serán una de las actuaciones de la Administración autonómica. Seguidamente se recoge el cuadro comparativo que refleja si la investigación y difusión de la **MH/MD** figura en el texto de la normativa analizada:

Andalucía	SI
Aragón	SI
Asturias	SI
Baleares	SI
Canarias	SI
Castilla y León	NO
Cataluña	SI
Extremadura	SI
Navarra	NO
Valencia	SI
País Vasco	SI

5.4.6. Identidad de género. Casi todas las Leyes autonómicas de **MH/MD** (ocho sobre once) establecen, más o menos explícitamente, que los Gobiernos de las distintas CCAA impulsarán en sus políticas públicas de memoria democrática la consideración de la expresión e identidad de género con el objetivo de dar visibilidad a la violencia específica ejercida contra las mujeres dentro del ámbito de la **MH/MD**. El cuadro por CCAA es el siguiente:

Andalucía	SI
Aragón	SI
Asturias	SI
Baleares	SI
Canarias	NO
Castilla y León	NO
Cataluña	SI
Extremadura	SI
Navarra	SI (en el preámbulo de la norma)
Valencia	SI
País Vasco	NO

En la normativa analizada, de forma general, son comunes varias ideas. La primera tiene que ver con la represión sufrida por las mujeres por el hecho de ser mujer. Sirva como ejemplo, este párrafo recogido del preámbulo de la Ley 1/2019 del Principado de Asturias:

Es objeto de esta ley reconocer la memoria democrática de las mujeres y condenar la violencia y la represión ejercida contra ellas relacionada con la Guerra Civil y la Dictadura franquista por el hecho de ser mujeres.

La segunda idea está relacionada con la represión que sufrieron las mujeres por haber intentado ejercer su derecho al libre desarrollo personal. Este planteamiento es recogido, entre otras normas, en la Ley 1/2019 de Extremadura:

Por otro lado, cabe señalar que hubo una represión de género basada en la imposición de un único modelo de ser mujer y una única forma de ser madre, la que correspondía con el modelo de familia tradicional que imponía aquel franquismo moralista.

Una tercera idea que está presente en la normativa es el de perspectiva de género. Sirva como ejemplo lo dispuesto en la disposición adicional octava de la Ley 14/2018 de Aragón:

El Gobierno de Aragón impulsará en sus políticas públicas de memoria democrática la consideración transversal de la expresión e identidad de género con el objetivo de dar visibilidad y dotar de medios para el conocimiento de la violencia específica ejercida contra las mujeres dentro del ámbito de la memoria democrática, procurando incorporar dicha perspectiva en acciones de catalogación archivística, programas de difusión y de investigación académica, así como de reconocimiento en el espacio público.

Por último, está presente en la normativa de algunas CCAA el robo de bebés. Así, por ejemplo, en la disposición adicional quinta de la Ley 14/2017 de la Comunidad Valenciana se recoge:

La Generalitat, en colaboración con otras administraciones y organismos, abordará la desaparición forzada de niños y niñas ocurrida durante la guerra civil y la dictadura franquista hasta la entrada en vigor de la Constitución de 1978, articulando los procedimientos legales que permitan investigar y conocer toda la verdad sobre estos delitos calificados por la Comisión de Naciones Unidas en su informe sobre personas desaparecidas como de lesa humanidad, dotando de cobertura jurídica, psicológica y asistencial a las víctimas.

6. LA MEMORIA DEMOCRÁTICA DE LAS MUJERES EN LAS LEYES DE LA MEMORIA HISTÓRICA Y DEMOCRÁTICA, ESTATALES Y AUTONÓMICAS.

6.1. Introducción

El siguiente cuadro incluye leyes o decretos que desde el ámbito estatal o autonómico tienen como objetivo, directamente o mediante la creación de un organismo o institución mediadora, atender a la verdad, la reparación y la justicia de las víctimas de la Guerra civil y de la Dictadura franquista hasta 1978, aunque en algunas leyes el periodo de referencia es variable. Se tiene en cuenta únicamente leyes o decretos promulgados a partir de 2007, aunque hay comunidades autónomas con legislación anterior relativa a aspectos concretos de la Guerra Civil, como por ejemplo la *Declaración del Parlamento de Navarra en pro del reconocimiento y reparación moral de las ciudadanas y ciudadanos navarros fusilados a raíz del golpe militar de 1936* del año 2003. Dentro de las leyes del periodo mencionado nos centramos en la mención explícita a las mujeres en cualquiera de sus apartados, aunque también se hace constar el hecho de no incluirlas. El orden cronológico tiene su razón en que, generalmente, en el Preámbulo de la mayoría de las leyes se reconoce expresamente su inspiración en las de otras comunidades y, en consecuencia, van enriqueciendo su contenido.

Cuadro resumen: referencia específica a las mujeres en las leyes de Memoria Histórica y Memoria Democrática (Orden cronológico. Elaboración propia)

ESTADO/CCAA	LEY/ DECRETO	REFERENCIA EXPLÍCITA A LAS MUJERES y LUGAR	CONTENIDO ESPECÍCO, ROL PASIVO/ ACTIVO, INVESTIGACIÓN, ETC
ESTADO ESPAÑOL	Ley 52/2007 de 26 diciembre	NO	Reconocimiento únicamente de viudas como víctimas (igual que huérfanos, etc.)
Cataluña	Ley 13/2007 de 31 octubre (Ley 10/2009) (Ley 11/2017)	En articulado. Composición del "Memorial Democrático" con enfoque de género	Reconocimiento de las mujeres como personas con capacidad de decisión autónoma y subjetividad histórica. Recuperar y divulgar el papel de las mujeres en el patrimonio democrático
Navarra	Ley foral 33/2013 de 26 noviembre.	Sólo en Preámbulo	Reconocimiento de represión específica, humillante e institucional con fines ejemplarizantes
País Vasco	Ley 4/2014, de 27 noviembre. (2015 estatutos del Instituto para para ...)	2015: estatutos del Instituto para memoria, convivencia y DDHH	NO

BLOQUE 1**Resultados de la investigación**

ESTADO/CCAA	LEY/ DECRETO	REFERENCIA EXPLÍCITA A LAS MUJERES y LUGAR	CONTENIDO ESPECÍFICO, ROL PASIVO/ ACTIVO, INVESTIGACIÓN, ETC
Andalucía	Decreto 372/2010 Ley 2/2017 de 28 marzo	En introducción y articulado (es el contenido monográfico del decreto) En preámbulo y articulado	Represión en su honor, intimidad e imagen (rapado, ricino...) Víctimas. Represión con componente de género; reconocimiento como víctimas; investigar y divulgar experiencia democrática de las mujeres; respetar perspectiva de género y LGTBI en composición de organismos, información e informes.
Valencia	Ley 14/2017 de 10 noviembre	En preámbulo y articulado	Rol pasivo: víctimas de robo de bebés y reconocimiento de violencia específica. Investigar y divulgar la experiencia democrática de las mujeres.
Baleares	Ley 2/2018 de 13 abril	En preámbulo y articulado	Memoria democrática mujeres durante Guerra Civil y Dictadura. Reconocer Rol activo como políticas, etc. y rol pasivo; víctimas: asociaciones feministas o LGTBI.
Castilla y León	Decreto 9/2018 de 12 abril	NO	NO
Aragón	Ley 14/2018 de 8 noviembre	En preámbulo y articulado	Represión específica. Reconocimiento como víctima Investigar y divulgar experiencia democrática de mujeres. Perspectiva de género y LGTB transversal.
Islas Canarias	Ley 5/2018 de 14 de diciembre	No. Utiliza Memoria Histórica, no M Democrática	Víctimas: en general incluyendo bebés robados
Asturias	Ley 1/2019 de 1 marzo	En preámbulo y articulado (muy completo)	Reconoce represión por violencia de género, adulterio, aborto. Incluye víctimas por roles activos y pasivos. Perspectiva de género y LGTBI. Investigar la experiencia democrática de las mujeres.
Rioja	Decreto 19/2021, de 3 de marzo	NO	(Modifica el decreto de 2017 para sustituir MH por Memoria Democrática, introducir lenguaje inclusivo y modificar composición en organismos)

ESTADO/CCAA	LEY/ DECRETO	REFERENCIA EXPLÍCITA A LAS MUJERES y LUGAR	CONTENIDO ESPECÍFICO, ROL PASIVO/ ACTIVO, INVESTIGACIÓN, ETC
ESTADO ESPAÑOL	Proyecto de Ley presentado al parlamento 30 agosto 2021	En exposición de motivos y articulado	Reconocimiento de la MD mujeres: su papel activo intelectual y político en la conquista de derechos fundamentales; reparación por sus represiones especiales, por delitos de adulterio o aborto. Víctimas especiales: LGTB, bebés y familias. Nuevo: conocimiento de las discriminaciones educativas, económicas, sociales y culturales. Investigación de su contribución a la MD e inclusión de sus relatos en divulgación, conocimiento y reparación simbólica.

6.2. La experiencia democrática de las mujeres en las leyes de Memoria Histórica y Democrática

Es sabido que las mujeres no han sido consideradas sujeto histórico y político en el ámbito académico hasta hace poco tiempo, razón por la cual hemos tenido que esperar hasta ahora mismo para encontrar referencias específicas en decretos y leyes relativos a la Memoria Histórica y Democrática. La Organización de las Naciones Unidas en sus principios sostiene que “el conocimiento por un pueblo de la historia de su opresión pertenece a su patrimonio”, de ahí la necesidad de reconocer la deuda que ha supuesto la invisibilización de la represión sufrida por las mujeres durante y después de la Guerra Civil. La feliz confluencia de la incorporación a la historia académica de la memoria de quienes han sobrevivido a los hechos y el impulso adquirido por la agenda feminista de reivindicación y búsqueda de referentes nos permite contar actualmente con valiosos trabajos de campo sobre el impacto que el alzamiento militar contra el gobierno de la II República supuso para el incipiente movimiento de liberación de las mujeres. Hoy vemos también con mayor claridad cómo la sistemática y específica represión de las mujeres tuvo, desde el primer momento, un propósito definido y claro: un “nuevo” modelo de mujer para la “nueva España” absolutamente opuesto al republicano y a cualquier tipo de modernidad. Parece, pues, que las luchas feministas de los últimos tiempos van consiguiendo que la investigación historiográfica y las leyes consideren que ya es hora de que la verdad, el reconocimiento y la justicia alcancen también a las mujeres y a la memoria de su experiencia democrática que, por sus características específicas, no siempre permite sentir las incluidas en una redacción general en masculino.

Si bien la ley 52/2007 de ámbito estatal sólo menciona a las mujeres como víc-

timas por su relación con hombres represaliados (viudas), la perspectiva de género en las leyes de Memoria Histórica y Democrática promulgadas por las Comunidades Autónomas (11 hasta este momento) es un hallazgo temprano. Al reconocer en las mujeres la capacidad para tomar decisiones autónomas en relación con sus vidas, su experiencia democrática y la lucha por sus derechos se convierte en parte del patrimonio democrático y, por consiguiente, en objeto de recuperación y divulgación. De ahí la importancia que tiene el que desde los poderes públicos se legisle e impulse la investigación historiográfica en un ámbito hasta hace poco tiempo ocultado, de modo que cada nueva ley va reforzando la perspectiva de género e incorporando elementos nuevos. Así, el Proyecto de Ley de Memoria Democrática presentado el 30 de Agosto de 2021, que incluye explícitamente la perspectiva de género de forma transversal, obliga a que se reconozca y difunda el papel activo de las mujeres en la vida intelectual y política, en la promoción, avance y defensa de los valores democráticos y los derechos fundamentales, a que se conozcan las limitaciones y discriminaciones educativas, económicas, sociales y culturales que soportaron (art.11). Asimismo, obliga a la Administración General del Estado (art.46) a fomentar la investigación sobre la contribución de las mujeres tanto en su condición de víctimas de una represión específica, como en lo relativo a su participación en la vida política, económica, social y cultural.

6.3. Síntesis del contenido legislativo

A/ RESARCIR Y RECONOCER A LAS VÍCTIMAS:

Con independencia del periodo que abarquen las reparaciones y compensaciones, que en su rango más amplio van desde 1936 a 1978, el reconocimiento de la contribución de las mujeres en la construcción de una sociedad democrática y la consiguiente represión con formas distintas de la de los varones, se contempla en el Preámbulo de la mayor parte de las leyes autonómicas (8 de 11) y en su articulado, de forma más o menos detallada, así como en el Proyecto de Ley:

- **Reparar el honor y la propia imagen** de personas, mayoritariamente mujeres, que aunque no fueron ejecutadas, sufrieron la humillación pública, generalmente con carácter “ejemplarizante”, además del rechazo institucional de forma sistemática y planificada **por su relación familiar con “rojos”**.
- **Condenar la violencia y la represión** ejercida contra las mujeres que sufrieron **unos castigos que no se aplicaban a los hombres**, como separarlas de sus hijos, raparles la cabeza, enviarlas a limpiar los cuarteles de los militares, o hacerles beber aceite de ricino y obligarlas a pasear por las calles de su pueblo, exponiéndolas a la vergüenza pública. Muchas mujeres fueron asesinadas,

otras violadas, encarceladas, vejadas, «paseadas», rapadas, **ejerciendo sobre ellas una violencia de género que atentaba contra su dignidad**, con independencia de que en muchas ocasiones los castigos se impusieran al margen de procedimientos documentados.

- **Reconocer que hubo una represión de género y una discriminación (educativa, económica, social y cultural) basada en la imposición de un único modelo de ser mujer y una única forma de ser madre**, la que correspondía con el modelo de familia más tradicional impuesto a la fuerza por el nacional-catolicismo. Esa fue la base del robo de bebés, realizada durante años con la colaboración de personas que pertenecían a instituciones religiosas, sanitarias, políticas y judiciales, para entregarlos en falsa adopción a través del engaño, la ocultación y la marginación. Este castigo afectó especialmente a mujeres políticamente significadas o con carencias de índole cultural y económica y normalmente de baja posición social.
- **Reparar la privación de libertad u otras penas por adulterio e interrupción voluntaria del embarazo, así como la discriminación por razón de género u orientación sexual.**

En consecuencia, y con variadas expresiones, las leyes de Memoria Democrática reconocen como **víctimas**, además de aquellas que hubieran sufrido las mismas penas y castigos que los hombres:

- **Viudas, madres, compañeras o hijas** de perseguidos, represaliados o asesinados por haber participado en la vida pública de la democracia republicana o en defensa de la libertad.
- **Mujeres** que sufrieron represión, humillación pública, abusos y violaciones **por haber ejercido su derecho al libre desarrollo personal** en contra del modelo patriarcal impuesto, o por haber transgredido los límites de la feminidad tradicional durante la Segunda República o **haberlo intentado durante la Dictadura franquista**.
- Mujeres que sufrieron **cárcel por adulterio o aborto**.
- Las mujeres represaliadas por **haber ejercido su libertad personal o profesional** durante la Segunda República: intelectuales, políticas, maestras, sindicalistas, milicianas...
- Las mujeres que fueron objeto de ultraje y humillación ejemplarizante (rapado, ricino ...) **por motivos políticos o de etnia**.
- Personas perseguidas por su **orientación afectivo-sexual**, expresión o identidad de género
- Los movimientos **y asociaciones feministas o LGTBI**.
- Los **progenitores, hermanas y hermanos de bebés robados**.

- Las **niñas y los niños recién nacidos** que fueron sustraídos y entregados ilegalmente a otras personas

B/ RECUPERAR, INVESTIGAR, ENSEÑAR Y DIVULGAR:

Si bien las leyes de Memoria Democrática **no recogen en la parte dedicada a la Educación las cuestiones de género**, algunas de las últimas aluden a la necesidad **de actualizar los contenidos curriculares incluyendo la perspectiva de género.**

Sin embargo, casi todas las leyes analizadas introducen la necesidad de reconocer el legado democrático de las mujeres en la parte correspondiente a **Investigación y Divulgación**. El derecho a la verdad exige el reconocimiento y la condena de una **represión específica de género** durante la guerra y después de ella, la necesidad de poner de manifiesto **sus causas, los roles que se castigaron**, tanto de ámbito público como privado, los tipos de castigo y las humillaciones públicas, **el impacto que se buscaba producir** en las mujeres en general, el modelo de mujer –madre-esposa- que la Dictadura impuso al servicio del régimen **y los medios que se utilizaron** para destruir cualquier vestigio de la igualdad conquistada durante la II República. Todos estos hechos han de seguir siendo investigados en sus aspectos sociales, políticos, religiosos y educativos, utilizando los nuevos métodos de la historiografía, para ser después enseñados y divulgados con la finalidad de que no vuelvan a repetirse.

Esta perspectiva se amplía notablemente en el actual Proyecto de Ley que “toma como referencia las luchas individuales y colectivas de los hombres y las mujeres de España por la conquista de los derechos, las libertades y la democracia” e **inserta los contenidos de Memoria Democrática en la tradición liberal y democrática** que surge con las Cortes de Cádiz y la Constitución de 1812. El título II, sobre las políticas públicas integrales de memoria democrática, se abre con una mención especial al “papel activo de las mujeres en España como protagonistas de una larga lucha por la democracia y los valores de libertad, igualdad y solidaridad”, que por otra parte es transversal en todo el texto de la ley **y exige que su contribución a la Memoria Democrática se recoja, promocióne y transmita.**

La **incorporación de la perspectiva de género** en la **catalogación archivística**, en los **programas de investigación y difusión académica o en el reconocimiento del espacio público**, son compromisos que se incluyen en las últimas leyes autonómicas. Asimismo, cuando se crean órganos, consejos de participación o comisiones, las que prestan una mayor atención a la experiencia democrática de las mujeres instan a la presencia de especialistas en igualdad de género, a respetar la paridad entre sus miembros, a que la **perspectiva de género y LGTBI** sean tenidas en cuenta en la **composición de los grupos de trabajo**, en la **recepción de información sobre víctimas** y en las **investigaciones e informes** que se emitan anualmente.

En definitiva, la perspectiva de género está presente cada vez más en la mente

de quienes legislan y tratan de que su presencia no sea meramente anecdótica, integrándola de forma general en los diversos aspectos de su ámbito de acción o, como sucede en el Proyecto de Ley recientemente presentado, atendiendo incluso a su **discriminación educativa, económica, social y cultural**. Ahora ya sólo queda llevarla a práctica.

El reto está en conseguir llevar a cabo lo que las leyes proponen. Mientras esperamos con ansia y confiadas el currículo que Educación debe proponer de forma inminente, y también el debate y aprobación de la Ley estatal de MD, trabajamos con ganas para que la MD de las mujeres se incorpore a los contenidos que se imparten en las aulas, para ir recopilando investigaciones que sacan a luz, cada día, a mujeres y asociaciones de mujeres que merecen nuestro conocimiento para poder después reconocer su trabajo y/o su sacrificio en pro de la democracia. Y no es una tarea fácil, porque hay que luchar contra las inercias y contra las resistencias, cuando no contra las oposiciones frontales. No en vano vemos crecer ante nuestros ojos, cada día, ataques a los derechos adquiridos y propuestas de vida que, aliándose con las desigualdades que todavía se mantienen, nos presentan un camino de retroceso que ellas, las que lucharon en circunstancias mucho más difíciles, no aceptarían. Ellas nos marcan el camino y nosotras estamos obligadas a avanzar.

LEGISLACIÓN CONSULTADA:

- **Ley 52/2007**, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura.
- **Ley 13/2007**, de 31 de octubre, del Memorial Democrático. Comunidad autónoma de Cataluña.
- **Ley 10/2009**, de 30 de junio sobre localización e identificación de personas desaparecidas durante la Guerra Civil y la dictadura franquista, y la dignificación de las fosas comunes. Comunidad autónoma de Cataluña.
- **Ley 11/2017**, de 4 de julio, de reparación jurídica de las víctimas del franquismo. Comunidad autónoma de Cataluña.
- **Ley foral 33/2013** de 26 de noviembre de reconocimiento y reparación moral de las ciudadanas y ciudadanos navarros asesinados y víctimas de la represión a raíz del golpe militar de 1936. Comunidad autónoma de Navarra.
- **Ley 4/2014** de 27 de noviembre de creación del Instituto de la Memoria, la Convivencia y los derechos Humanos. Comunidad autónoma del País Vasco.
- **Decreto 372/2010** de 21 de septiembre por el que se establecen indemnizaciones a mujeres que sufrieron formas de represión de la dictadura franquista sobre su honor, intimidad y propia imagen. Comunidad autónoma de Andalucía.
- **Ley 2/2017** de 28 de marzo de Memoria Histórica y Democrática de Andalucía. Comuni-

dad autónoma de Andalucía.

- **Ley 14/2017** de 10 de noviembre de Memoria Democrática y para la convivencia de la Comunitat Valenciana. Comunidad autónoma de Valencia.
- **Ley 2/2018** de 13 de abril de memoria y reconocimiento democráticos de las Illes Balears. Comunidad autónoma de las Islas Baleares.
- **Decreto 9/2018** de 12 de abril de la Memoria Histórica y Democrática de Castilla y León. Comunidad autónoma de Castilla y León.
- **Ley 14/2018** de 8 de noviembre de Memoria Democrática de Aragón. Comunidad autónoma de Aragón.
- **Ley 5/2018** de 14 de diciembre de Memoria Histórica de Canarias y de reconocimiento y reparación moral de las víctimas canarias de la guerra civil y de la dictadura franquista. Comunidad autónoma de Canarias.
- **Ley 1/2019** de 1 de marzo para la recuperación de la memoria democrática en el Principado de Asturias. Comunidad autónoma de Asturias.
- **Decreto 19/2021** de 3 de marzo por el que se crea el Consejo Asesor de la Memoria Democrática. Comunidad autónoma de la Rioja.
- **Proyecto de Ley de Memoria Democrática** presentado el 30 de agosto de 2021.

MEMORIA DEMOCRÁTICA Y VALORES ÉTICOS Y CÍVICOS: SU INCORPORACIÓN AL CURRÍCULUM EN LA LOMLOE

1. PREMISA PREVIA: DEMOCRACIA, PLURALISMO, TOLERANCIA

Uno de los rasgos esenciales de la vida democrática en cualquier país del mundo es la aceptación clara del pluralismo político, moral y religioso de cada sociedad y por ello es fundamental para que una democracia sea éticamente aceptable que en ella se practique la tolerancia, el respeto al diferente, pues sin ese respeto se hace muy difícil la convivencia democrática. Una democracia entendida exclusivamente como un mecanismo procedimental en el que las mayorías imponen de modo intolerante en el gobierno y en el Parlamento todas las leyes a los grupos minoritarios carecen de legitimidad ética para gobernar, aunque jurídicamente sea legal su conducta. Por eso, los valores y las actitudes éticas son fundamentales en el funcionamiento normal de una democracia.

La democracia no es una conquista definitiva en ningún país sino que siempre es un sistema frágil y precario que necesita de gobiernos capaces de impulsar con claridad una política de la memoria colectiva basada en la verdad, la justicia y la reparación. El silencio de los vencidos en la Guerra Civil española debe ser definitivamente

sustituido por la voz de la memoria y del reconocimiento público.

Junto a la tolerancia como virtud cívica, deben también debe cultivarse otras actitudes como el respeto a la dignidad de todas las personas, la igualdad en el trato a todos sin distinción de sexo, raza, religión o cualquier otra circunstancia y la búsqueda de la justicia social ante las graves desigualdades económicas de la sociedad actual. Los valores éticos no son solamente individuales o personales, sino que también se proyectan a nivel comunitario y tienen incidencia en la vida social y política de cada sociedad. El ser humano es un animal ético y también un animal político de modo esencial, no es un “idiota” individualista como diría Aristóteles y por ello tiene que desarrollar su personalidad moral y cívica colaborando en la construcción de una sociedad en la que la democracia sea vista como la mejor forma de fomentar los valores éticos y cívicos antes señalados: la tolerancia, el respeto a la dignidad de todos y todas, la ayuda a los más vulnerables y la no discriminación de nadie por ser diferente en su condición sexual, económica, social o religiosa.

En las últimas décadas se han ido extendiendo ciertas críticas hacia el sistema democrático basadas sobre todo en su incapacidad para resolver las graves desigualdades de todo tipo que existen en las democracias occidentales y en las que la corrupción parece que se ha instalado de un modo muy profundo en las entrañas de los sistemas democráticos. La corrección ética que se exige a los gobernantes y a todos los ciudadanos no es algo accesorio sino que forma parte esencial de la vida democrática de una sociedad y es un signo claro que permite evaluar la calidad democrática de un país. Un ejemplo evidente de que los valores éticos son un parámetro que la ciudadanía tiene en cuenta en todas las sociedades democráticas es cómo se fomenta o se censura la mentira en los políticos y cómo el populismo, la demagogia y las “fake news” son ahora mismo uno de los parámetros que permiten dar credibilidad o no a los discursos de los gobernantes. La mentira nunca puede ser utilizada como arma demagógica para intentar ganar unas elecciones y sin embargo su perversa utilización es demasiado frecuente en la vida política española.

2. LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD NACIONAL ESPAÑOLA

Si analizamos el caso español es evidente que la tradición de la religión y de la moral católica a ella asociada ha sido crucial en el devenir histórico de nuestro país. Las tradiciones morales o culturales de cada país son en realidad costumbres que se han ido transmitiendo de generación en generación de modo continuado de forma oral o bien han ido cuajando en determinadas instituciones sociales o políticas. No se puede olvidar que la identidad nacional y política de España ha estado muy influida por las tradiciones morales y culturales del catolicismo, religión que ha sido la creencia religiosa dominante en nuestro país durante muchos siglos. Para la creación de la memoria colectiva en España la Iglesia católica ha contado hasta ahora con un po-

deroso instrumento de adoctrinamiento como es el sistema educativo. Otra institución muy importante en el ámbito de la construcción de la memoria social y cultural es la familia y en esa institución social también la Iglesia católica ha tenido un gran poder e influencia durante muchos siglos en nuestro país.

No podemos detenernos en el análisis de todos los convulsos procesos políticos que tuvieron lugar en España desde 1808 hasta 1898 y que fueron conformando la conciencia nacional española en torno al famoso tríptico “Dios, Patria y Rey”. Frente a esa concepción tradicionalista y conservadora la otra forma de entender la construcción de la identidad española se basaba en una reinterpretación del lema de la Revolución francesa (1789) de “Libertad, igualdad y fraternidad”. El hecho es que finalmente en el siglo XIX se fue imponiendo en las leyes del Estado la configuración de un proyecto nacionalcatólico para nuestro país. Y esta tradición moral y religiosa del catolicismo ha impregnado la vida española en todo el siglo XX y ha sido hegemónica hasta casi hasta nuestros días.

Los tres conceptos básicos que la reciente Ley de Memoria Histórica (2020) establece en la fundamentación preliminar de la misma son los de **verdad, justicia y reparación**. En esa justificación de esa ley se expresan unas ideas cuyo contenido ético-político es evidente. Se dice lo siguiente:

Siendo la memoria el ejercicio de reconstrucción del pasado en el momento presente, ha de entenderse como **un derecho**; un derecho de la ciudadanía. Para ello, el objetivo fundamental de toda política de memoria y de este portal web en particular es crear condiciones de pedagogía social que se constituyan en **garantías de no repetición**.

Estos valores esenciales para la reconciliación entre españoles fueron asumidos por la Constitución de 1978 que fue sin duda un pacto de reconstrucción política y jurídica y de reconciliación nacional, pero que tras más de cuarenta años de vida democrática no ha sido capaz de complementarse de modo simétrico e igualitario en el bando de los vencedores y en el de los perdedores en aquella cruenta guerra. Por eso la **memoria de los vencidos** exige reconstruir sin rencores ni afán de venganza toda la verdad de lo sucedido antes de, durante y después de la guerra civil (1936-1939) y para ello hay que sacar a la luz todos los hechos ocurridos referidos a los muertos y represaliados del bando republicano. La investigación histórica debe contribuir a ello.

La necesidad de que el Estado intervenga en la difusión de ciertos valores éticos comunes a todos los ciudadanos quedó establecida con claridad en la Sentencia del Tribunal Supremo a propósito de la objeción de conciencia ante la asignatura de Educación para la Ciudadanía (11 de febrero de 2009).

La actividad educativa del Estado, cuando está referida a los valores éticos comunes, no sólo comprende su difusión y transmisión, también hace lícito fomentar sentimientos y actitudes que favorezcan su vivencia práctica. Lo hasta aquí expuesto nos lleva directamente al examen de los problemas restantes, referentes al alcance y límites del derecho a la libertad ideológica y religiosa proclamado en el art. 16.1 CE.

Respecto de este derecho debemos decir que está constituido básicamente por la posibilidad reconocida a toda persona de elegir libremente sus concepciones morales o ideológicas y de exteriorizarlas, con la garantía de no poder ser perseguido o sancionado por ellas. Este derecho no es necesariamente incompatible con una enseñanza del pluralismo que transmita la realidad social de la existencia de concepciones diferentes. La compatibilidad será de apreciar siempre que la exposición de esa diversidad se haga con neutralidad y sin adoctrinamiento. Es decir, dando cuenta de la realidad y del contenido de las diferentes concepciones, sin presiones dirigidas a la captación de voluntades a favor de alguna de ellas. Y así tendrá lugar cuando la enseñanza sea desarrollada con un sentido crítico, por dejar bien clara la posibilidad o necesidad del alumno de someter a su reflexión y criterio personal cada una de esas diferentes concepciones.

3. LOMLOE: MEMORIA DEMOCRÁTICA Y VALORES ÉTICOS Y CÍVICOS

La última ley educativa recientemente aprobada en Congreso y en el Senado (BOE 30 diciembre de 2020) introduce una serie de novedades en la enseñanza de los valores éticos y cívicos y disminuye notablemente la presencia y el valor de la religión en el sistema educativo. Es una Ley orgánica nueva, pero en realidad es una modificación de la LOE de 2006 en muchos de sus aspectos. Una de las novedades importantes es que ya suprime definitivamente la denominación de la asignatura denominada "Educación para la Ciudadanía" que estaba presente en la LOE y que tantos detractores de la España reaccionaria tuvo en su momento.

Verdad, Reparación y Justicia

Los tres conceptos claves en los que se basa la nueva Ley de Memoria Democrática son la verdad, la reparación y la justicia. Es preciso detenerse desde el punto de vista filosófico y jurídico en el significado de la verdad, de la reparación y de la justicia. La visión que se ofrece en esa Ley sobre la Guerra Civil y la dictadura franquista se basa en que hasta hoy existe un olvido y una injusticia para con las víctimas del bando perdedor en la Guerra Civil. Algunos de los elementos simbólicos que todavía hoy representan la injusticia de ese trato degradante e indigno hacia los perdedores son el Valle de los Caídos y las innumerables fosas con miles de asesinados republicanos que yacen en

ellas. Y uno de los trabajos pendientes todavía es el estudio de la lucha antifranquista de muchos españoles durante la dictadura y la brutal represión que sufrieron miles de hombres y mujeres durante la etapa dictatorial desde 1939 hasta 1975.

Vamos a centrarnos en los tres ejes axiológicos sobre los que se basará la nueva Ley de Memoria democrática que será aprobada en 2021 en el Parlamento español, los conceptos de Verdad, Reparación y Justicia.

La verdad

No se trata en este contexto del concepto de verdad propio de la epistemología sino de verdad histórica en el sentido de conocer los hechos en su realidad factual y tal como ocurrieron en el período de la Segunda República, durante la Guerra Civil y a lo largo del período franquista desde 1939 hasta 1975.

El concepto de Verdad es uno de los más importantes para la recuperación de la Memoria democrática pues si no se conocen y admiten los hechos que realmente sucedieron. No se puede hablar de la verdad histórica con aquellas personas que son “negacionistas”. El tema del “negacionismo” y del revisionismo histórico sectario no es exclusivo de los historiadores españoles, pues en todos los países se han creado relatos paralelos para reconstruir e interpretar el pasado de la nación respectiva con el fin de legitimar una determinada opción política. En el caso de Alemania sabemos que durante muchos años los escolares que se formaron en los años posteriores a 1945 recibieron una formación histórica muy diferente si vivían en la Alemania occidental capitalista o si residían en la Alemania oriental comunista. Todavía hoy sigue habiendo historiadores y escritores “negacionistas” de los campos de concentración nazis que no aceptan el hecho del Holocausto judío en aquellos campos de exterminio. Otro caso muy interesante de revisión del pasado fue el proceso de “desestalinización” de la Unión Soviética tras la muerte de Stalin en 1953. Uno de los autores que más contribuyó a mostrar la verdad de los campos de trabajos forzados en Siberia fue Aleksander Solzhenitsin con su novela autobiográfica “Archipiélago Gulag” (1973). Los negacionistas y revisionistas de todo tipo han vuelto a resurgir también con la llegada de D.Trump al poder en los Estados Unidos en 2016 y han comenzado a falsificar con sus bulos y mentiras toda la información objetiva acerca de la realidad histórica y social de los Estados Unidos.

Para los españoles la interpretación de nuestra historia ha sido durante mucho tiempo y, en parte lo sigue siendo hoy, un campo de batalla ideológica entre quienes entienden España como una construcción histórica basada en el nacionalcatolicismo y en una recuperación de las glorias imperiales del pasado y los que, por el contrario, defienden una idea de España mucho más compleja y multidimensional en la que los ideales de libertad, igualdad y fraternidad deben combinarse con la aceptación del pluralismo político, moral y religioso y con la pluralidad cultural de nuestro país.

En el libro del profesor Enrique Javier Díez Gutiérrez titulado *“La asignatura pendiente. La memoria democrática en los libros de texto escolares”* (2020)² se nos ofrecen algunas reflexiones muy interesantes sobre el concepto de verdad histórica según las cuales no puede darse fácilmente una interpretación absolutamente objetiva y única de los hechos históricos, sobre todo de los referidos a conflictos bélicos entre conciudadanos de un mismo país. El autor también señala que existen hechos reales que han sido silenciados por los gobiernos franquistas durante los años de la dictadura a fin de que no se conociera la brutalidad de la represión y los crímenes del franquismo. En el caso del franquismo es una evidencia que la verdad histórica de los crímenes cometidos durante la guerra y la cruel represión que duró hasta 1975 sobre los perdedores en la contienda civil siguen todavía hoy sin haber sido descubiertos totalmente y menos aún se ha conseguido la restitución de la dignidad de miles de personas que todavía yacen en las fosas comunes. Esos son hechos innegables.

Es preciso que nos detengamos también brevemente en el análisis de un siglo como el XIX que fue determinante según los historiadores J.Álvarez Junco y Santos Juliá en la construcción de la identidad nacional española. Nos referimos al siglo XIX, una centuria en la que fue cuajando profundamente el binomio nacionalismo y catolicismo y que desde 1808 con la invasión napoleónica tuvo como escenario en nuestro país un gran número de conflictos, sublevaciones militares y tres guerras carlistas. En toda esa dinámica conflictiva los partidarios del lema tradicionalista de “Dios, Patria y Rey” que se impuso durante muchos años en el siglo XIX se opusieron por la fuerza de las armas en muchas ocasiones a otros españoles que defendían el lema de la Revolución francesa (1789) de “Igualdad, libertad y fraternidad”. El concepto de libertad que está en el origen del liberalismo político y económico fue interpretado en el siglo XIX de manera muy diferente entre los liberales conservadores y los socialistas y anarquistas españoles que siempre subordinaron el ejercicio de todas las libertades a la justicia social y al bienestar de todos los ciudadanos.

Según Álvarez Junco durante todo del siglo XIX, desde 1808 hasta 1898, se produjo en España un proceso de nacionalización del país en el que el nacionalismo surgido de la Guerra de la Independencia (1808-1814) se fue afianzando progresivamente con la legitimación ideológica de la religión católica hasta confluir en una ideología identitaria que pretendió aportar a España una interpretación global de su historia: el nacionalcatolicismo. Los intentos por parte de muchos gobiernos a lo largo del siglo XIX por proporcionar a los ciudadanos españoles unas señas de identidad nacional terminaron en general en fracasos y la gran crisis cultural y política de 1898 con la pérdida de las últimas colonias del Impero español dieron la puntilla al frágil

² Cfr. Díez Gutiérrez E.J. (2020) *La asignatura pendiente. La memoria histórica democrática en los libros de textos escolares*. Madrid: Plaza y Valdés Editores

nacionalismo español. Para complicar más las cosas, a finales del siglo XIX fueron surgiendo movimientos nacionalistas llamados “periféricos” como el catalán, el vasco y el gallego que se oponían al nacionalismo hegemónico castellano y a su centralismo político y cultural.

Conviene señalar también que en la década de 1920 y 1930 surgieron dos movimientos ideológicos muy potentes y antagónicos entre sí: el nazismo y el comunismo. Estas dos ideologías fueron las que condicionaron de un modo u otro toda la política internacional y España también se vio involucrada en ese enfrentamiento ideológico tan extremo. De hecho, se ha dicho con razón que la Guerra Civil fue el escenario donde por primera vez en el mundo occidental se pudo ver un conflicto armado entre las dos ideologías dominantes en el siglo XX; por un lado, los defensores del fascismo y del nazismo y por otro los partidarios del socialismo y del comunismo. Además de esos dos grandes ejes ideológicos presentes en la Guerra Civil de España se añadieron a esa contienda la lucha de clases, la identidad territorial dentro de España y el enfrentamiento secular entre los católicos y los laicistas.

La visión laica y progresista que los gobernantes de la 2ª República trataron de implantar en el sistema educativo español estaba anclada en un concepto de patriotismo totalmente distinto al defendido por el general Primo de Rivera y por casi todos los gobiernos del siglo XIX, con la excepción del gobierno republicano de 1873-1874. Se sabe hoy con claridad que la Iglesia católica desde 1931 diseñó una campaña furibunda contra el gobierno de la 2ª República por sus reformas en todos los sectores, particularmente en el campo educativo. La sublevación de un grupo de militares liderado por el General F. Franco en 1936 tuvo en la Iglesia católica un aliado incondicional. Por eso, durante toda la etapa de la dictadura (1939-1975) el Generalísimo puso en manos de la Iglesia católica la transmisión de la ideología nacional-católica en nuestro sistema educativo y en toda la sociedad. La verdad de la religión católica fue enseñada junto a una visión de la historia de España basada en la recuperación de los valores morales representados en las gestas de los héroes y heroínas del Imperio Español desde los visigodos hasta el siglo XX.

Para terminar estas reflexiones en torno al tipo de verdad que se quiere recuperar en la Ley de la Memoria democrática y en su aplicación a los currícula de Primaria y de Secundaria de la LOMLOE, sería conveniente insistir en que la única forma de construir un relato válido para todos los españoles sería basar la educación ético-cívica en dos conceptos: la ciudadanía y el patriotismo constitucional. En ese sentido la experiencia de la educación alemana desde 1945 hasta hoy puede servirnos de gran ayuda. Si se trata de formar ciudadanos y ciudadanas con sentido crítico y responsables lo mejor es contar toda la verdad de lo sucedido en la Guerra Civil y comenzar a crear un nuevo concepto de ciudadanía basado en el conocimiento y desarrollo de los valores constitucionales democráticos que sustentan el pluralismo político, el moral y el religioso como fundamento esencial de la convivencia democrática.

La reparación

Ahora vamos a centrarnos en **el concepto de reparación** en el ámbito de la Memoria histórica y democrática; este concepto está relacionado con el daño infligido a miles de españoles y la vulneración de unos derechos que siguen sin ser reconocidos después de muchos años. De ahí que el concepto de “víctimas” de la Guerra Civil y de la Dictadura franquista se convierta en esencial para entender cómo se puede llevar a cabo esa reparación.

El concepto jurídico de “víctima” tal y como se contempla en el Derecho Internacional es definido del modo siguiente:

«A los efectos del presente documento, se entenderá por víctima a toda persona que haya sufrido daños, individual o colectivamente, incluidas lesiones físicas o mentales, sufrimiento emocional, pérdidas económicas o menoscabo sustancial de sus derechos fundamentales, como consecuencia de acciones u omisiones que constituyan una violación manifiesta de las normas internacionales de derechos humanos o una violación grave del derecho internacional humanitario. Cuando corresponda, y en conformidad con el derecho interno, el término «víctima» también comprenderá a la familia inmediata o las personas a cargo de la víctima directa y a las personas que hayan sufrido daños al intervenir para prestar asistencia a víctimas en peligro o para impedir la victimización» ... «Una persona será considerada víctima con independencia de si el autor de la violación ha sido identificado, aprehendido, juzgado o condenado y de la relación familiar que pueda existir entre el autor y la víctima». (Resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas 60/147 del 16/12/2005, publicada el 21/04/2006)

Este concepto de víctimas tuvo su origen jurídico en el ámbito internacional en los Juicios de Núremberg en 1945 y 1946. Este hecho se refiere al Juicio por un Tribunal Militar Internacional contra los 24 altos cargos de nazismo responsables de las organizaciones criminales del gobierno de A.Hitler durante varios años. Entre los que fueron juzgados y condenados figuraban Hermann Göring, Rudolf Hess, A.Rosenberg y J.Von Ribbentrop. En ese juicio se comenzó a reconocer la necesidad de ofrecer algún tipo de reparación a los millones de víctimas del nazismo. En cambio, en España tras la Guerra Civil y la dura represión franquista hasta 1975 el concepto que más se utilizó de modo absolutamente sectario fue el de los Caídos por Dios y por España y solamente a partir de la década de 1980 se comenzó a hablar con claridad de las víctimas de la Guerra Civil y del franquismo y de la necesidad de reparación hacia ellas. Durante los años 40, 50 y 60 del siglo XX el sistema educativo español y los medios de comunicación solamente hablaban de los Caídos en la Guerra por Dios y por España y se ignoraba totalmente a los caídos del bando republicano como si no

hubiesen existido y no tuviesen derecho a ser recordados. El Valle de los Caídos que aún sigue en pie a pocos kilómetros de Madrid es el mejor símbolo de aquella alianza estrecha entre los militares sublevados y la jerarquía de la Iglesia católica para derrotar al comunismo ateo y a los republicanos.

La importancia del concepto jurídico de “víctima” se ha ido confirmando por la ONU y por el Derecho Internacional Humanitario que en las últimas décadas han ido desarrollando todo el elenco de violaciones de derechos humanos, incluyendo los Crímenes de Guerra y los Crímenes contra la Humanidad que han tenido lugar antes y después de los famosos Juicios de Núremberg de 1945 y 1946. En España ha sido la Ley de la Memoria Histórica de 2007 la que, por primera vez después de muchos años de democracia en España, ha reconocido de modo explícito la necesidad de reparar los daños causados a las víctimas de la Guerra Civil, del exilio y de la represión franquista. Todas las sentencias injustas amparadas y ejecutadas durante años por los Consejos Guerra, por la Ley de Depuración de Empleados Públicos, las Juntas de Incautación de Bienes, el Tribunal Especial contra la Masonería y el Comunismo, los Tribunales de Responsabilidades Políticas y el Tribunal de Orden Público todavía hoy exigen una reparación y una restitución de la dignidad de las personas cuyos derechos fueron vulnerados.

Entre los Principios de la Resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas 60/147 publicada el 21/4/2006 se define con claridad lo que significa “la reparación” de las víctimas. *Una reparación adecuada, efectiva y rápida tiene por finalidad promover la justicia, remediando las violaciones manifiestas de las normas internacionales de derechos humanos o las violaciones graves del derecho internacional humanitario. La reparación ha de ser proporcional a la gravedad de las violaciones y al daño sufrido.*

Y en otro lugar de esa misma resolución se dice que la reparación debe incluir los siguientes elementos: indemnización, rehabilitación, satisfacción y garantías de no repetición. Este conjunto de factores que forman parte de la reparación no se ha llevado a cabo en nuestro país y todavía hoy existe algún partido político que se niega a condenar la represión franquista y por tanto trata de impedir cualquier iniciativa del Estado para iniciar la reparación a miles de víctimas del franquismo. Las fosas comunes o los lugares desconocidos en las que todavía yacen miles de ciudadanos asesinados por el bando franquista son una muestra evidente del largo camino que aún falta por recorrer en busca de una reparación efectiva. En la nueva Ley de Memoria democrática todos estos elementos deberían ser incluidos, aunque lo más difícil de precisar y de medir es el inmenso daño moral que se ha hecho a miles de víctimas y a sus familias durante tantos años.

Vamos, por último, a analizar para terminar este breve estudio el concepto de justicia, que el objetivo final que todas las Asociaciones de la Memoria Histórica consideran el ideal de sus trabajos y el objetivo de su labor asociativa y es que se haga justicia con las víctimas y su entorno familiar.

El concepto de justicia tiene una larga tradición en la Historia de la filosofía moral y política de Occidente. Desde la época romana se acuñó la sencilla y a la vez compleja definición de “iustitia” como dar a cada uno lo suyo, “unicuique suum”, que se puede resumir diciendo que lo justo es todo lo que se da a cada cual, o que le corresponde o pertenece a cada persona. Esta máxima del jurista romano Ulpiano (s.II y III d.C.) era uno de los principios esenciales del derecho romano y vamos a tratar de aplicarlo a la justicia que se debe en este caso hacia las víctimas del franquismo.

El derecho internacional actual considera que los crímenes atroces afectan a toda la comunidad internacional, estén o no incluidos en las legislaciones nacionales. Y por eso establece que los principios jurídicos que deben inspirar la justicia que debe llegar a las víctimas son la *no prescripción del delito, la prohibición de amnistiar al autor, la amplia responsabilidad penal individual –de quien lo cometa o sea cómplice, lo ordene o induzca o lo encubra– y la persecución obligatoria por parte de cualquier jurisdicción estatal o internacional*. Por eso la Constitución española de 1978 incluye una excepción al principio de irretroactividad del Derecho en su Artículo 1, punto 3 al decir que *la Constitución garantiza el principio de legalidad, la jerarquía normativa, la publicidad de las normas, la irretroactividad de las disposiciones sancionadoras no favorables o restrictivas de derechos individuales, la seguridad jurídica, la responsabilidad y la interdicción de la arbitrariedad de los poderes públicos*.

Precisamente ese principio de irretroactividad jurídica es muy importante cuando no se hayan vulnerado derechos individuales de las personas, pero en el caso de la represión del franquismo durante la Guerra Civil y durante toda la época de la dictadura es justamente de aplicación el principio de no prescripción del delito. A propósito de ese sentido jurídico que excluye la irretroactividad de los crímenes del franquismo el 17 de marzo de 2006 el Consejo de Europa acordó lo siguiente:

La Asamblea parlamentaria condena con firmeza las múltiples y graves violaciones de los Derechos Humanos cometidos en España por el régimen franquista de 1939 a 1975”. Y como balance y resumen de los crímenes que se cometieron estableció lo siguiente:

57. Inmediatamente después del final de los combates militares, el régimen franquista impuso la ley marcial en toda España. Uno de los aspectos principales del nuevo régimen fue el sistema de justicia militar expeditiva puesto en marcha para juzgar a sus opositores, es decir, a toda persona que hubiera servido voluntariamente en el Ejército republicano o toda persona que hubiera expresado su apoyo a la República. Al someter a juicio militar hasta 1962 (e incluso más tarde en algunos casos) a todo individuo considerado como opositor político, el régimen franquista privaba de hecho a los defensores de toda garantía seria y de su derecho a un representante legal.

58. Los procesos de presos políticos terminaban con frecuencia con la pena capital (extremadamente frecuente en los años 40) o a penas de 20 a 30 años de prisión por el único “crimen” de ser republicanos.

Al leer este texto del Consejo de Europa podemos afirmar con total rotundidad que la justicia legal o jurídica puede y debe ser ejercida desde los Tribunales con el fin de restaurar moral y legalmente los daños infligidos a todas las víctimas del franquismo. Uno de los debates que se plantea hoy en la sociedad española con más insistencia es si la Memoria de las víctimas debe ser superada desde una perspectiva histórica que mire sobre todo hacia el futuro y no insista tanto en el recuerdo del pasado, como si de algún modo fuese mejor la amnesia del pasado, en una especie de juego verbal de la combinación entre “amnesia” y “amnistía”. Los contrarios a ese concepto de justicia hacia las víctimas del franquismo intentan disfrazar de revancha lo que no lo es, ya que se trata de hacer justicia con todas aquellas personas que fueron víctimas de actos realizados en el curso de la guerra y durante todos los años de la dictadura y que como hemos visto tienen su justificación legal en resoluciones de la ONU y del Consejo de Europa. No se trata de venganza ni de resentimiento, sino un deber de justicia hacia las personas que ya no existen y que merecen ser recordadas hoy como víctimas de un trato cruel, degradante e injusto; los familiares y amigos de esas víctimas tienen derecho a esa reparación.

Ese juego de olvidar y perdonar como si fuesen sinónimos tiene su base filológica en el término griego, el verbo “mnemoneuo”, que significa recordar y del que proceden los dos términos en liza, amnesia y amnistía, que anteponen el prefijo privativo griego “α-” (a-mnesia y a-mnistía) aludiendo a no-recordar o a olvidar algo. En ambos casos sin embargo la evolución y el uso de las palabras han ido por caminos muy diferentes. En el caso de la amnesia (del griego ἀμνησία amnesia, olvido) significa la pérdida parcial o completa de la memoria y se sitúa en el campo de los trastornos de la salud por causas cerebrales o por traumas psicológicos. En ese caso, una persona pierde total o parcialmente su capacidad de recordar algo. Por desgracia hoy en día podemos constatar que ese trastorno se ha extendido mucho y tiene su reflejo en los numerosos casos de Alzheimer que se conocen en todo el mundo. Pero en el caso de la “amnesia colectiva” referida al olvido de las víctimas del franquismo ya no se trata de una enfermedad sino de olvido consciente, de una marginación premeditada y voluntaria fomentada durante años por las autoridades del franquismo y sus seguidores actuales que militan en distintos partidos políticos conservadores y reaccionarios.

En relación al concepto de “amnistía” debemos decir que en España ha tenido una connotación muy precisa al final de franquismo, concretamente cuando se concedió la amnistía a los presos políticos que el franquismo había encarcelado durante la dictadura y que todavía en 1975 cumplían penas privativas de libertad. Por eso, la Ley de Amnistía de 1977 (Ley 46/1977) supuso la amnistía de los presos políticos de

todos los delitos de rebelión, sedición y denegación de auxilio cometidos antes del 15 de diciembre de 1976 que fue la fecha de la *Ley para la Reforma Política*. Esa Ley de Amnistía hay que situarla en el contexto de la época histórica de la Transición, en el paso de la dictadura a la democracia, una época que duró según muchos historiadores desde 1975 hasta 1982.

El concepto de “amnistía” que la democracia española concedió a los presos políticos del franquismo no se aplicó, como es evidente, a los franquistas que amparados en la nueva legalidad democrática han vivido y viven todavía en España o fuera de ella y que aún no han sido juzgados por su participación en acciones criminales o contrarias a los derechos humanos. Este es el caso del famoso torturador franquista Antonio González Pacheco, apellidado Billy El Niño, que ha fallecido en 2020 sin ser juzgado ni condenado por sus torturas a presos antifranquistas a lo largo de toda la época de la dictadura; se ha sabido después de muchos años que había recibido diversas medallas y condecoraciones por su larga contribución a las torturas que realizaba en la Dirección General de Seguridad, la DGS, situada en pleno centro de Madrid.

El concepto de “amnistía” aplicado en un sistema democrático como el actualmente vigente en España y referido a delitos cometidos por quienes ejercían cargos políticos o simplemente eran funcionarios del régimen franquista no tiene cobertura legal ni puede significar la “amnesia colectiva” ni el olvido premeditado de los crímenes cometidos por esas personas. Los imperativos ético, jurídico y político de verdad, reparación y justicia que impulsan todas las asociaciones memorialistas que trabajan en nuestro país deben ser refrendados y apoyados por la nueva Ley de Memoria Democrática que debe incluir también medidas complementarias en la LOMLOE para educar a las nuevas generaciones en el conocimiento de los hechos ocurridos desde 1931 hasta 1975 y para estimularlos en la defensa de los valores democráticos frente a aquellos grupos políticos que muestran claras tendencias antidemocráticas o dictatoriales.

CONCLUSIONES

La incorporación del tema de la Memoria democrática al nuevo currículum de Valores éticos y cívicos en algunos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria debe tener en cuenta una serie de conceptos de carácter ético y político cuyo objetivo es una revisión crítica y una comprensión adecuada de los valores fundamentales que estaban en juego en nuestro país durante la época de la Segunda República, la Guerra Civil y la dictadura franquista. La lucha por la democracia y por los valores de libertad, justicia e igualdad en aquellas épocas fue planteada de modo distinto en cada uno de los grupos políticos que pugnaban por gobernar en España, pero la victoria militar de los militares que ejecutaron el golpe de Estado de 1936 impuso por la fuerza un modo

único de interpretar la realidad histórica y política que ha dominado en este país durante muchos años. La memoria democrática debe ir vinculada a la conquista de los derechos y libertades individuales conseguidos en la Segunda República y que fueron negados por la dictadura y nuevamente recuperados en 1978 con la Constitución actual. No se pueden establecer equidistancias en esa recuperación de la Memoria democrática entre la actuación de los verdugos y de las víctimas, ni entre los represores y los reprimidos. La Memoria democrática tiene que ajustarse a los conceptos y a los valores de la verdad y de la justicia restaurativa y por ello los nuevos materiales didácticos deben insistir en que no se puede negar ni olvidar a las personas del bando perdedor que fueron condenadas o silenciadas por luchar democráticamente por los ideales de una sociedad libre, justa e igualitaria para todos los españoles.

El nuevo currículum de Valores éticos y cívicos debería resaltar claramente el significado de la Constitución de 1978 en el sentido de que supuso para nuestro país un gran paso para la reconciliación nacional, pero sin olvidar que ese pacto de convivencia no puede establecer una equidistancia entre demócratas y antidemócratas, entre opresores y oprimidos y no puede ser tampoco una losa que impida recuperar la verdad del pasado y la reparación de los daños a las víctimas. Hay un Artículo de la Constitución de 1978 que debería ser el eje ético-cívico sobre el que se debería fundamentar la elaboración de todo lo referente a la Memoria democrática. Es el Artículo 1 que dice así:

España se constituye en un Estado social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político. 2. La soberanía nacional reside en el pueblo español, del que emanan los poderes del Estado.

La idea de un patriotismo constitucional tal y como la defiende J.Habermas consiste en buscar el código ético y cívico común a todos los ciudadanos que está regulado en cada Constitución como norma fundamental de todo el entramado político y jurídico y que sea capaz de combinar el pluralismo y el respeto a la ley, la diversidad de opciones morales y la tolerancia positiva, la visión del pasado sin sectarismos y la construcción de un futuro democrático pacífico y justo para todos. Fuera del pacto constitucional que protege los derechos y libertades de todos, la apelación a la Verdad se puede convertir en una simple retórica que sirva para seguir encubriendo la intolerancia y el sectarismo de unos contra otros y que puede poner en riesgo la convivencia democrática. Los discursos populistas de odio de unos o de otros no pueden ser el fundamento de la verdad histórica ni de la memoria democrática. Nos parece que el nuevo patriotismo constitucional bien entendido es el mejor modo de afrontar la construcción de una nueva ciudadanía española y global para el siglo XXI. Además, en el mundo multicultural y multireligioso en el que vivimos el único modo de incluir a todos

los diferentes es implantar ese patriotismo constitucional como único referente jurídico y ético que puede ser aceptable para todos los ciudadanos y ciudadanas de nuestro país, al garantizarnos a todos los mismos derechos y libertades más allá de cualquier adscripción cultural o religiosa.

El modo concreto en el que se tienen que incluir los contenidos de la Memoria democrática en la materia de Valores éticos y cívicos debe incluir reflexiones filosóficas adecuadas sobre el concepto de memoria, de democracia, de libertad y de justicia como marco contextual previo a la introducción de la realidad histórica y posteriormente se debe añadir todo lo relativo a la verdad, la reparación y la justicia en referencia a las víctimas olvidadas desde el período de 1931 hasta 1975.

LA LARGA LUCHA DE LAS MUJERES POR LA CONQUISTA DE LA CIUDADANÍA

1. El contexto

Cuando Olympe de Gouges escribe en 1791 su *Declaración Universal de los Derechos de la mujer y ciudadana* y Mary Wollstonecraft publica su famosa *Vindicación de los derechos de la mujer*, en España la ilustrada aragonesa Josefa Amar ya había llamado la atención en 1786 con su Discurso en defensa del talento de las mujeres y de su aptitud para el gobierno y otros cargos en que se emplean los hombres. Estas mujeres, cada una a su manera pero siempre desde contextos ilustrados, habían constatado la contradicción que suponía declarar la universalidad de unos ideales que otorgaban un nuevo papel político, social y económico para el ciudadano, ya no súbdito, mientras excluían a las mujeres reduciéndolas al espacio doméstico. Se fue creando así un pensamiento nuevo, rebelde y minoritario, en relación con la forma de estar en el mundo las mujeres y cuál habría de ser su educación. Compartido por algunos hombres como Condorcet y Stuart Mill, o entre nosotros Feijóo, este pensamiento fue combatido por la mayoría, así como por las instituciones influidas directamente por la Iglesia Católica, especialmente en España, donde detentaba el control sobre la educación.

Así pues, la Constitución de 1812, y posteriormente todo el proyecto liberal que tratará de educar ciudadanos teóricamente iguales, libres, autónomos y capacitados, mantuvo excluidas a las mujeres y, según Pilar Ballarín, fue reglamentando su espacio natural doméstico y reproductivo, el de “las labores propias de su sexo”, el de compañeras sujetas a tutela y cargadas además con la responsabilidad de ser “poderosas

creadoras de costumbres”. La burguesía va imponiendo su código moral, la medicina y la ciencia argumentan sobre la debilidad natural de las mujeres en todos los sentidos, y la literatura y los sermones religiosos consagran la imagen femenina del ángel del hogar con su rígido sistema de valores patriarcal. El Código Penal de 1870 (cuya finalidad era proteger la Constitución de 1869 y las libertades civiles, con mayor dosis de humanización) así como el primer Código Civil de 1889, basados ambos en el Código napoleónico de 1804, consagraron el principio de inferioridad de las mujeres. A través de disposiciones discriminatorias, apoyadas en su presunta debilidad y necesidad de protección, similar en ocasiones a la de una persona con discapacidad, establecieron su sujeción en base a su estado civil e introdujeron diferencias en la penalización de delitos como el de adulterio. Con muchas limitaciones, las solteras y viudas gozaban de cierta libertad en comparación con las casadas, sometidas a la autoridad del marido que las representaba absolutamente en todo, administraba los bienes conyugales y detentaba en exclusiva la patria potestad. Pero ni las restricciones impuestas por la Ley y la Iglesia, ni las contradicciones entre ser consideradas débiles y menores y sin embargo cargar con obligaciones y responsabilidades únicas, fueron aceptadas pasivamente por algunas mujeres.

2. El derecho a la educación y al trabajo asalariado

En 1813 el Informe Quintana, nacido a la sombra de la Constitución del 12, proclamó la igualdad, universalidad y uniformidad de la educación, así como su carácter público, libre y gratuito en la primera enseñanza. Sin nombrar a las mujeres, quedaba claro que se hablaba de “instrucción” de la población masculina, orientada a producir ciudadanos libres y autónomos, porque las niñas podrían recibir “educación” moral, discrecional, privada y doméstica, destinada a mejorar su calidad de madres y esposas cristianas.

Entiendo que, al contrario de la instrucción de los hombres, que va dirigida al intelecto, al cerebro, la enseñanza de las mujeres va dirigida al aprendizaje de las labores propias de su sexo, a las cuestiones domésticas, siendo también necesario recurrir a los principios morales y religiosos. (Quintana en el Diario de Sesiones de las Cortes Generales y Extraordinarias para la Constitución de 1812)

Posteriormente, al catecismo y las labores se añadió la lectura, escritura y cálculo, de difícil cumplimiento en cuanto que a las maestras no se les exigían dichos conocimientos. La distinción que se había introducido entre la instrucción masculina, dirigida al desarrollo de capacidades productivas, y la educación femenina, volcada en la sensibilidad y el cuidado propio del ámbito reproductivo, es fundamental para entender todo el debate educativo y laboral hasta la Segunda República. Cuantas reglamenta-

ciones hubo hasta la ley Moyano en 1857 instaban a separar las escuelas de niñas, a acomodar las enseñanzas a la utilidad de las tareas del hogar y de las familias pobres, o a no perjudicar las labores propias de su sexo. Aunque la Ley Moyano estableció la obligación de escolarizar a las niñas igual que a los niños entre 6 y 9 años, a la vez reforzó el currículo diferenciado añadiendo la materia "Ligeras nociones de higiene doméstica" y orientó las labores únicamente al hogar, restándoles cualquier posibilidad productiva. Pilar Ballarín sostiene que de esta forma se legitimó el papel de la mujer en el gobierno del hogar, proporcionando instrucción y preparación para su futuro papel de madres, esposas y educadoras de sus hijos. De hecho, los datos sobre analfabetismo no variaron significativamente hasta que en 1909 se amplió la enseñanza obligatoria hasta los 12 años.

En este proceso, entre otras muchas, dos mujeres levantaron la voz para mostrar, con su vida y con su obra, la injusticia e irracionalidad de la desigualdad jurídica y educativa que oprimía a la mitad de la población. Luchadoras por los derechos de las mujeres, con las salvedades propias de su época y de sus convicciones religiosas, Emilia Pardo Bazán y Concepción Arenal defendieron en sus escritos la imperiosa necesidad de educar a la población femenina para atender a su desarrollo personal. En su ponencia ante el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués- Americano de 1892 titulada *La educación del hombre y de la mujer, sus relaciones y diferencias*, Emilia Pardo Bazán, que solicitaba la igualdad en las instituciones educativas, afirmaba:

Hasta ahora parece que la mujer es tanto más apta para su providencial destino cuanto más ignorante y estacionaria, y la intensidad de la educación, que constituye en el varón honra y gloria, para la hembra es deshonor y casi monstruosidad (...). El papel que a la mujer le corresponde en las funciones reproductivas de la especie, determina y limita las restantes funciones de su actividad humana, quitando a su destino toda significación individual, no dejándole sino la que puede tener relativa al destino del varón.

Concepción Arenal, la primera mujer con un cargo importante en la Administración y la primera criminalista reconocida a nivel internacional, en 1869 criticaba las teorías que sostenían la inferioridad de las mujeres por causas biológicas, reivindicando su capacidad intelectual y el derecho a recibir una educación que le permitiera desempeñar cualquier profesión, puesto que es irracional "una mujer antigua" en "un mundo moderno". "No puede haber orden económico ni equilibrio mientras la mitad del género humano tenga que depender de una herencia, el sustento proporcionado por la familia, la limosna o arriesgarse al hambre". En 1892 envió al Congreso Pedagógico, igual que Pardo Bazán, su ponencia sobre "La educación de la mujer" donde afirmaba que

Es un error grave y de los más perjudiciales, inculcar a la mujer que su misión única es la de esposa y madre; equivale a decirle que por sí no puede ser nada y aniquilar en ella su yo moral e intelectual [...]. Lo primero que necesita la mujer es afirmar su personalidad, independientemente de su estado, y persuadirse de que, soltera, casada o viuda, tiene derechos que cumplir, derechos que reclamar, dignidad que no depende de nadie, un trabajo que realizar... (La mujer en los discursos de género: textos y contextos)

Este Congreso trató de forma casi monográfica la educación de las mujeres y sus aptitudes profesionales, Pardo Bazán defendió magistralmente una educación para la autonomía personal, pero el resultado fue seguir manteniendo una educación para la dependencia, como señala Narciso de Gabriel.

Obviamente, la misma dejación existía en relación con la formación de maestras: en 1839 se crearon las Escuelas Normales de Maestros, pero todavía tardaron casi veinte años en aparecer las Escuelas Normales para la formación de maestras, aunque algunas provincias se adelantaron por su cuenta.

Hubo, no obstante, mujeres que aprovechando el vacío legal se habían matriculado en carreras universitarias, hasta que en marzo de 1882 se publicó una Real Orden por la que se prohibió expresamente la admisión de mujeres en la enseñanza superior. Hasta 1910 no se les permitió la matrícula como alumnas oficiales en la enseñanza secundaria y universitaria y, aún entonces, no siempre podían asistir a las clases ni utilizar sus títulos. En este contexto destaca la modernidad y relevancia que tenía el que mujeres instruidas de distintas posiciones, a partir del Sexenio Democrático (1868-1874), participaran o presidieran ateneos femeninos, ejercieran profesiones no reglamentadas como el periodismo o se organizaran en asociaciones, mientras se las ridiculizaba calificándolas de *marisabidillas*, bachilleras, letradas, sabiondas, doctorandas, etc. No obstante, ya se había generalizado la idea de que la educación era el fundamento para la regeneración y modernización de un país que tenía las tasas más altas de analfabetismo de Europa: en 1900 el femenino llegaba al 71% y el masculino al 56%, mientras que en 1930 el de las mujeres había descendido al 47% y al 37% entre los hombres. En palabras de Clara Campoamor: "Esto quiere decir simplemente que la disminución del analfabetismo es más rápida en las mujeres que en los hombres...". Cuando en 1910 se consiguió el acceso a la enseñanza oficial, aumentó considerablemente el número de niñas que cursaron los estudios primarios y empezaron a ingresar en el bachillerato y, más tarde en la universidad, con la finalidad de tener acceso a trabajos más cualificados y mejor remunerados.

Una parte del debate educativo regeneracionista sobre la mujer incluía el derecho a ejercer sus aptitudes y su formación de forma remunerada, de modo que la denuncia de su discriminación en la educación estuvo unida a la protesta por las objeciones que se ponían a su incorporación al trabajo extradoméstico por razones de género. El

origen del problema estaba en la consideración del trabajo del varón como la única fuente legítima de recursos familiares, mientras que todo lo que pudieran aportar las mujeres era un complemento. De ahí que los salarios se establecieran en función del sexo y no de la tarea realizada, o que se pudiera considerar competencia desleal la mano de obra femenina, o que fuera admisible únicamente en caso de extrema necesidad. Claro está que las mujeres de clase baja siempre habían trabajado en el campo y en el hogar, en las hilaturas y en las fábricas de tabacos, en el servicio doméstico o en la costura. Ahora, el discurso paternalista burgués, que calificaba el trabajo asalariado como una carga impropia de mujeres, se diversificó según la clase social. Las nuevas demandas del mercado laboral asociadas al desarrollo industrial facilitaron la incorporación de mujeres a las fábricas, aunque siempre en condiciones laborales y salariales inferiores a las de los hombres. Así, la lucha por los derechos tuvo un doble frente: combatir el discurso reaccionario en el debate educativo y conquistar mejoras salariales contra las leyes “proteccionistas” y las reticencias incluso del incipiente movimiento obrero, que veía en el trabajo femenino una posible amenaza. Sin embargo, no fue tanto un enfrentamiento de hombres frente a mujeres como una renegociación de los papeles que ellas podían desempeñar. Finalmente, el horizonte quedará limitado al trabajo transitorio (antes de casarse o después de enviudar), sólo en profesiones acordes con la “naturaleza femenina”, de mujeres solteras pertenecientes a clases populares generalmente, y siempre subsidiario al de los hombres (sin ocupar puestos importantes y con menor salario). Quizás por ello Pardo Bazán escribía en 1890 “Contadas son las profesiones que la mujer está autorizada para desempeñar en España; pero más contadas aún las mujeres de clase media que se resuelven a ejercerlas”.

En este punto hay que destacar la importancia que tuvo la entrada en España del krausismo y su proyecto pedagógico, la Institución Libre de Enseñanza. Activa de 1876 a 1939, la ILE extendió su modelo educativo también a las mujeres, estimulando su formación educativa y profesional. En 1870 el krausista Fernando Castro, que ya había promovido con gran éxito la Escuela de Institutrices, fundó la Asociación para la Enseñanza de la Mujer, que dio un fuerte impulso a las primeras escuelas profesionales femeninas donde se formaron muchas mujeres de clase media: Comercio, Maestras de párvulos y demás grados, Correos y Telégrafos, Taquígrafas y Mecnógrafas, y cursos de Bibliotecarias y Archiveras, Idiomas, Dibujo, Música... En la misma línea de la ILE, la Junta para Ampliación de Estudios creó en 1915 la Residencia de Señoritas que, dirigida por María de Maeztu, promocionó las carreras universitarias y el acceso de las mujeres al mundo científico, así como el Lyceum Club y la Asociación Española de Mujeres Universitarias. Se podría afirmar que casi la totalidad de las mujeres que participaron e influyeron en la sociedad española hasta 1939 tuvieron relación con la Residencia de Señoritas y por tanto con el proyecto de la Institución Libre de Enseñanza.

Los derechos civiles y políticos

Es idea común que el atraso de las estructuras socioeconómicas y culturales del siglo XIX dio al feminismo español una clara orientación social, mucho más que política. El sufragio universal masculino se reconoció en España en 1890 y, mientras que el sufragismo expresaba entonces la lucha política de las mujeres en Gran Bretaña y Estados Unidos, aquí se reducía a intervenciones puntuales de escasa repercusión social. Aunque el voto no era considerado una importante palanca para el cambio social, desde mediados del XIX mujeres muy diversas alzaron sus voces para pedirlo. Discrepando de los roles impuestos, fundaron periódicos y revistas femeninas, utilizaron la creación literaria, el teatro, los periódicos y todo tipo de auditorios para cuestionar el discurso tradicional y eclesiástico que las privaba de derechos. A pesar de las consecuencias, estas mujeres fueron creando un estado de opinión que cristalizaría a principios del XX en un clima de auténtica reivindicación de derechos en todos los ámbitos. Ya en 1889, el año de la promulgación del Código Civil, mujeres librepensadoras, republicanas y laicas habían fundado en Barcelona la Sociedad Autónoma de Mujeres bajo la premisa del racionalismo, comenzando un movimiento asociativo que se irá extendiendo por la periferia española (Cataluña, Valencia, Málaga, Huelva...), gracias al activismo de Belén de Sárraga, entre otras.

Luchando en solitario o asociadas, apoyándose a veces en partidos políticos, sindicatos de clase y en algunos hombres, encontramos la experiencia de mujeres muy diversas. Participan algunas en foros públicos, otras son aceptadas por Logias Masónicas como la poeta y dramaturga Rosario de Acuña en su calidad de "máxima autoridad entre las librepensadoras que luchan contra la ignorancia y la superstición femenina", alguna incluso funda una logia femenina, como Amalia Carvia Bernal en 1895 en Cádiz. Hubo quienes, frente al silencio general o la brutal oposición, manifestaban públicamente sus quejas. Carmen de Burgos en 1908, a propósito del debate en las Cortes sobre la posibilidad del voto femenino, restringido a viudas y solo para las elecciones municipales, escribía en el Heraldo de Madrid: "Mientras las inglesas luchan denodadamente por sus ideales cívicos, mientras las francesas pretenden afirmar en leyes la garantía de su egoísmo, mientras las rusas saben morir protestando de la tiranía, las españolas permanecemos indiferentes a todo". En 1916, en sus Cartas a las Mujeres de España, María de la O Lejárraga, ocultada bajo el nombre de su marido Gregorio Martínez Sierra, exponía con toda dureza:

Las mujeres callan, porque aleccionadas por la religión, amparada de toda autoridad constituida y regida por hombres, creen firmemente que la resignación es la virtud; callan por miedo a la violencia del hombre; callan por costumbre de sumisión; callan, en una palabra, porque en fuerza de siglos de esclavitud han llegado a tener alma de esclavas.

Pero ni el rechazo de la mayoría ni la represión institucional arredraba a las que habían tenido ocasión de formarse en el librepensamiento, como las hermanas Amalia y Ana Carvia Bernal que, después de fundar en Valencia la Liga para Progreso de la Mujer, junto con la Asociación Nacional de Mujeres Españolas (ANME), presentaron un escrito a las Cortes en 1919 solicitando el reconocimiento de los derechos políticos femeninos. No era la primera vez que diputados progresistas o conservadores llevaban a debate la propuesta del voto de las mujeres, muy restringido y por escrito, pero siempre rechazado. Fue en la dictadura de Primo de Rivera cuando un Real Decreto para las elecciones municipales de 1924 permitió incluir a las mujeres mayores de 23 años y no tuteladas por un hombre votar y postularse para cargos políticos, alcanzando algunas concejalías o alcaldías. Esta iniciativa, breve y de corto alcance, fue recibida únicamente como una estrategia paternalista del Dictador para ampliar su base electoral y no como una conquista femenina. Lo mismo sucedió cuando en 1927, suspendida la Constitución y las Cortes, quince mujeres entraron en la Asamblea Nacional Consultiva, entre ellas María de Maeztu y la malagueña Concepción Loring Heredia, la primera mujer que habló desde un escaño y lo hizo para exigir explicaciones al Ministro de Instrucción Pública. Parte de esta actividad política la realizaban mujeres católicas de derechas, ligadas a partidos políticos y a asociaciones como la Acción Católica de Mujeres, que con 120.000 socias en 1928, movilizaba a sus bases frente al feminismo laico y, como hizo durante la República, para captar el voto femenino. Al mismo tiempo, tanto la ya mencionada Asociación Nacional de Mujeres Españolas (ANME), activa desde 1918 a 1936, como la Unión de Mujeres Españolas (UME) o la sección femenina del Partido Socialista, van incorporando a las feministas más destacadas con sus demandas de reforma del Código Civil, de igualdad salarial, de abolición de la prostitución o del derecho a desempeñar profesiones liberales, además del derecho al voto. Cuando se proclamó la Segunda República, las demandas ya estaban preparadas, y aquellas mujeres que tanto habían luchado por convertirse en ciudadanas de pleno derecho, con igual capacidad civil, social y política que los varones, depositaron en ella todas sus expectativas.

3. “Una República democrática de trabajadores de toda clase...”

Pocos días después de la proclamación de la Segunda República, la primera mujer abogada colegiada, Victoria Kent, fue nombrada Directora General de Prisiones. Entrevistada por la periodista Josefina Carabias, exponía así su programa: trabajar por España, la República y las mujeres,

porque la mujer, en general, delinque poco, pero sufre un castigo mil veces más duro que el hombre. Yo he visto cárceles de mujeres, y son un espectáculo que llena de horror [...] trataré, lo primero, de arreglar las cárceles de mujeres, no por

ser mujeres, sino por ser más urgente. Mi criterio es de absoluta igualdad.

La nueva clase política republicana y socialista al frente del gobierno de la nación no podía desoir la reivindicación de igualdad, porque formaba parte de la modernidad que España necesitaba, porque era lo que se esperaba de una democracia y porque en sus filas había mujeres de probada capacidad profesional. El nombramiento de Victoria Kent marcó el camino y el Decreto de 8 de mayo modificó la ley electoral para declarar elegibles como diputados a las Cortes Constituyentes, por razones de imparcialidad y justicia, a las mujeres mayores de veintitrés años (y al Clero). Gracias a este decreto Clara Campoamor por el Partido Radical, Victoria Kent por el Partido Radical Socialista y Margarita Nelken por el Partido Socialista, entraron en el Parlamento para defender sus ideas respecto a la nueva Constitución, incluyendo por ejemplo, pero no solo, el reconocimiento del derecho a voto para las mujeres.

En los primeros ocho meses de la República la legislación facilitó a las mujeres la posibilidad de ser miembros de los Jurados populares, aunque únicamente en casos de crímenes pasionales. Este tipo de restricciones a la igualdad estará presente en muchos ámbitos, especialmente en el laboral, algo llamativo en una *“República democrática de trabajadores de toda clase”*, como proclamó el artículo primero de la Constitución. Así, se concedió a las mujeres licenciadas en Derecho la posibilidad de opositar a notarías y registradores de la propiedad, pero no a otros cuerpos de la Justicia. Se crearon cuerpos estrictamente femeninos como el Cuerpo de Auxiliares femeninos de Correos y Prisiones o las Mecnógrafas del Ministerio de Marina, y a las telegrafistas, por ejemplo, se las equiparó al correspondiente cuerpo masculino porque su trabajo era el mismo. Muy pronto se promulgaron decretos destinados a favorecer el mantenimiento en el empleo de las madres y de las mujeres casadas, tal como exigían las asociaciones feministas internacionales y nacionales, por considerar el trabajo remunerado un derecho inalienable con independencia del estado civil. Pero, aunque se anularon las cláusulas que prohibían el trabajo a las casadas, se mantuvo su dependencia respecto al marido, de forma que siguieron necesitando la autorización del cónyuge para cobrar la remuneración, a pesar de que el artículo 43 de la Constitución especificara que *“el matrimonio se funda en la igualdad de derechos para ambos sexos”*. Sólo en Cataluña, donde la industria textil empleaba mucha mano de obra femenina, una ley autonómica en 1934 estableció la igualdad legislativa para las mujeres casadas. Por su parte, la Ley de Contrato de Trabajo incluyó el trabajo doméstico y los trabajos a domicilio, sectores muy feminizados y hasta el momento excluidos de la legislación, rebajando la edad para establecer un contrato a los 18 años. Con el apoyo de las organizaciones feministas se amplió la reglamentación sobre trabajos prohibidos a las mujeres por su carácter peligroso o insalubre, sobre la base de la constitución física, las múltiples maternidades y el trabajo doméstico, aunque en caso de altos niveles de paro la justificación era eliminar la competencia

de quien trabajaba por menor salario. En la misma línea proteccionista se decretó en mayo de 1931 el carácter obligatorio del Seguro de Maternidad, que garantizaba la asistencia sanitaria a las trabajadoras asalariadas, subsidios e indemnizaciones, aunque también tuvo oposición al suponer una merma en salarios de por sí muy bajos.

Con independencia de toda esta legislación previa, la Constitución de 1931 queda en la memoria histórica y democrática como el documento que refleja el mayor grado de igualdad de derechos alcanzado por las mujeres en España hasta los años ochenta, a pesar de que su vigencia real terminó al final de la guerra civil. Algunos de sus debates, como el protagonizado por Clara Campoamor defendiendo el voto femenino frente a su propio partido o contra Victoria Kent, forman parte de los mejores ejercicios de democracia parlamentaria de nuestra historia. En sus propias palabras:

No defendí el derecho de la mujer tan sólo por imperativos de conciencia frente a mi sexo...En la defensa de la realización política de la mujer sustenté el criterio de ser su incorporación una de las primeras necesidades del Régimen, que si aspiraba a variar la faz de España no podría lograrlo sin destruir el divorcio ideológico que el desprecio del hombre hacia la mujer...imprimía a las relaciones entre los sexos.

La Constitución reconocía entre sus principios que el sexo no podía ser fundamento de privilegio jurídico (art. 25), el art. 36 que *“Los ciudadanos de uno y otro sexo, mayores de veintitrés años, tendrán los mismos derechos electorales conforme determinen las leyes”*, y el artículo 53 *“Serán elegibles para Diputados todos los ciudadanos de la República mayores de veintitrés años, sin distinción de sexo ni de estado civil”*. En 1933 todas las mujeres mayores de veintitrés años por primera vez pudieron ser electoras y elegibles sin distinción de estado civil. Aunque no todas votaron, especialmente en zonas rurales, y el resultado de su voto cargó durante mucho tiempo con el estigma de clerical y conservador (también sobre Clara Campoamor), esta medida igualatoria supuso un cambio sustancial en muchos aspectos. Por ejemplo, hubo propaganda electoral orientada a atraer el voto femenino, los partidos políticos intensificaron sus actividades para conseguir afiliadas o al menos contar con su voto, y los que todavía no tenían secciones femeninas, las crearon. Aumentó el número de oradoras en mítines y actos de propaganda, el de afiliadas a sindicatos y a asociaciones de derechas y de izquierdas, o el de mujeres que en periódicos y revistas participaban en los debates del momento defendiendo derechos personales y sexuales. Especial relevancia tuvieron las acciones de Mujeres Antifascistas, en la línea del partido comunista, y las de Mujeres Libres, ligadas al anarquismo y con más de 20.000 afiliadas, que defendían los derechos personales y sexuales: derecho al divorcio, a la educación sexual, al aborto, a la anticoncepción, etc. Pero hasta que ganaron las elecciones los conservadores en 1933, fueron las mujeres de Acción Católica las que, movilizadas

por la Iglesia, se hicieron más visibles y activas en defensa de la “naturaleza femenina amenazada por las leyes de la República”. Las mencionadas Mujeres Antifascistas y Mujeres Libres tuvieron gran influencia e implantación durante la guerra en la España republicana, mientras que la sección femenina de Falange o las mujeres de Acción Católica la tuvieron en la zona franquista.

Otras medidas igualatorias posteriores fueron la ley del divorcio y la ley de matrimonio civil (el único reconocido por el Estado), ambas promulgadas en 1932, porque no concedían prerrogativas especiales a ninguno de los cónyuges en virtud del sexo. Especialmente la ley de divorcio fue considerada una de las más avanzadas en Europa, al admitir la disolución del matrimonio por mutuo acuerdo y, aunque muy poco utilizada en la práctica, supuso un gran avance en la igualdad. La fuerte oposición de las derechas, argumentando que socavaba los cimientos familiares y sociales y que iba dirigida especialmente contra la Iglesia Católica, chocó con la defensa de las izquierdas, para quienes era una salida justa a las situaciones injustas que soportaban muchas mujeres, mientras que para las diputadas Margarita Nelken y Clara Campoamor era el único desarrollo lógico del artículo 43 de la constitución: *“El matrimonio se funda en la igualdad de derechos para ambos sexos, y podrá disolverse por mutuo disenso...”*. En consecuencia, se reformó el Código Penal en octubre de 1932, suprimiendo el delito de adulterio en la mujer y de amancebamiento en el varón, que venía sancionando con la misma pena un acto en la mujer y un estado continuado y notorio en el hombre. También desaparecieron los artículos sobre el parricidio por honor, que castigaba al varón a una pena de seis meses a seis años de destierro mientras que la mujer en el mismo caso era condenada a cadena perpetua. Posteriormente, se decretó que las viudas no perdían la patria potestad sobre los hijos aunque contrajesen nuevas nupcias, de la misma forma que desapareció la distinción entre hijos nacidos dentro y fuera del matrimonio en relación con las obligaciones del padre.

En los debates constitucionales ya se había abordado el viejo tema de la prostitución, porque desde una perspectiva modernizadora no cabía mantenerla sostenida con el argumento tradicional del “mal menor” y reglamentada bajo pretexto de controlar las enfermedades venéreas. La nueva moral tendría que ser igual para hombres y para mujeres. Pero la liberalización de las costumbres y la permisividad de hecho respecto al sexo no era la moral impuesta desde los púlpitos, así que a pesar de los argumentos morales, sociales, médicos y de educación sexual, entre otros del Dr. Juarros, presidente de la Sociedad Española del Abolicionismo fundada en 1922, la prostitución no fue abolida hasta 1935, y aún entonces “a la española”. También fue objeto de debate el aborto, aunque solamente fue legalizado en Cataluña a finales de 1936.

4. “No hay revolución alguna que no haya desembocado en una reforma escolar” (Rodolfo Llopis)

Si hay un aspecto en el que la República tiene que ser reconocida como verdaderamente revolucionaria y moderna es en la educación, pilar fundamental del nuevo Estado para construir una democracia en un país donde más de la mitad de su población era analfabeta y donde incultura y miseria asolaban a gran parte de la población. Concebir la educación como instrumento para transformar la sociedad y conseguir una ciudadanía ilustrada y comprometida obligó al Estado a un esfuerzo denodado desde el primer momento: construir miles de escuelas y dotarlas de maestros y maestras con la formación adecuada y con dignidad salarial. **La Constitución de 1931 proclamó la escuela unificada, la gratuidad y obligación de la enseñanza primaria, la laicidad de la enseñanza y la libertad de cátedra, además de prohibir a las órdenes religiosas el ejercicio de la enseñanza. Meses antes había establecido la coeducación en todos los centros de segunda enseñanza.**

Ahora bien, mientras que el debate sobre el voto femenino levantó una polémica dentro del Parlamento y en la opinión pública que no se correspondía con derechas e izquierdas, sino con el supuesto de a quién beneficiaría, la educación, por laica y coeducativa, enfrentó a los defensores de la Iglesia, representados en su mayoría por diputados y votantes de las derechas, con los diputados y votantes de las izquierdas en una auténtica “guerra escolar”, que era realmente una lucha por el control de la enseñanza que la Iglesia no quería dejarse arrebatar por el Estado.

Las prácticas coeducativas (enseñanza mixta y coinstrucción) tenían ya una cierta tradición en los sectores liberales privados, como las escuelas de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), el Instituto Escuela creado por la Junta para la Ampliación de Estudios en 1918, y centros más radicales como los de la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia. Destacadas figuras de la pedagogía, como Lorenzo Luzuriaga, llevaban años argumentando en la línea de las mujeres del Congreso Pedagógico de 1892. Las Misiones Pedagógicas que desde el primer momento recorrieron los pueblos de España apoyando a maestros y maestras, dando conferencias, proyectando películas, montando bibliotecas, haciendo teatro o llevando reproducciones de las mejores obras de arte, eran indudablemente coeducativas y laicas, como ya lo eran las escuelas primarias. Pero cuando el Decreto de 28 de agosto de 1931 estableció la coeducación en todos los centros oficiales de segunda enseñanza y, por lo tanto, la obligación de que los institutos femeninos existentes matricularan a alumnado de ambos sexos, el jesuita Enrique Herrera Oria llamó a las familias católicas a protestar contra la coeducación “*brutalmente impuesta a Normales e Institutos como un medio para la destrucción de la familia cristiana*”. Los argumentos en contra del modelo educativo republicano se basaron en la Encíclica *Divini Illius Magistri* de Pío XI, que alertaba contra cuatro errores prácticos en la educación: un naturalismo pedagógico que prescindía de lo sobrenatu-

ral, la pretendida libertad natural del niño, una educación sexual sin referencias religiosas, y la coeducación que se deriva de un naturalismo que niega el pecado original y que genera confusión, pues “la naturaleza humana, que diversifica a los dos sexos en su organismo, inclinaciones y aptitudes respectivas, no presenta dato alguno que justifique la promiscuidad y mucho menos la identidad completa en la educación de los dos sexos”. Mientras tanto, el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza defendía la coeducación como “el resorte más poderoso para acabar con la actual inferioridad positiva de la mujer, que no empezará a desaparecer hasta que aquella se eduque, en cuanto se refiere a lo común humano no sólo COMO sino CON el hombre”.

La radical oposición de las derechas al sistema de la coeducación no respondía sólo a motivos político-religiosos sino también económicos, puesto que los colegios religiosos (unos 300 con cerca de 20.000 alumnos) mantenían una tajante división entre chicos y chicas y a partir del decreto, debían aceptar matrículas de alumnos de ambos sexos, además de estar sometidos al control de los oficiales. Pero el malestar que generó la imposición de la coeducación fue tal que la Confederación Española de Derechas Autónomas (C.E.D.A.) llevó su supresión en el programa electoral y fue una de las primeras medidas que tomó al llegar al poder en 1933, intentando incluso eliminarla de las Escuelas Normales. A pesar de que el Bienio Contrarreformista y Rectificador dedicó su política educativa a frenar todos los niveles y aspectos de la educación, entre 1931 y 1936 hubo un aumento de 120.000 alumnas y 110.000 alumnos en Enseñanza Primaria; en la Enseñanza Media se pasó de 11.115 alumnas en el curso 1930-31 a más de 39.000 en el de 1935-36. También en la Universidad aumentó el número de mujeres, a pesar de la brevedad del tiempo transcurrido. Como en tantas otras reformas, no se pudieron recoger los frutos del mejor plan de formación de maestros y maestras de la historia: entrar en las Escuelas Normales mixtas al superar el bachillerato, dándole rango de carrera universitaria, rango que sólo se recuperará con el Plan Bolonia en 2004.

Toda aquella revolución pedagógica, con aroma a Institución Libre de Enseñanza, pero más laica, donde niños y niñas se educaban atendiendo a su capacidad, actitud y vocación, no a su situación económica, ese gigantesco esfuerzo de transformación y modernidad, no terminó en julio de 1936, aunque sí concentró sobre sus conquistas primero la represión en la zona de la sublevación militar y después la ocultación en la “nueva España”. La “depuración” de maestros y maestras, de profesorado de todos los niveles, fue medida urgente ya en agosto de 1936, así como la prohibición de la producción, comercio y circulación de libros, periódicos y folletos en los que las Comisiones de Depuración pudieran encontrar ideas inmorales, ateas, marxistas, etc. Mientras, en la zona republicana, se mantuvo el impulso legislador y la extensión de la cultura tomó un carácter más revolucionario: creación de “milicias de la cultura” para luchar contra el analfabetismo incluso en las trincheras, continuación del trabajo del Patronato de Misiones Pedagógicas, “bachillerato para obreros”, o “Brigadas volantes

de lucha contra el analfabetismo en la retaguardia”, constituidas por personas procedentes de organizaciones juveniles y femeninas. Urgía la preparación profesional de técnicos, y había que dar acceso como tales a toda la clase obrera, sin distinción de sexos. Más aún, era necesario capacitar a las mujeres profesionalmente para que en la retaguardia pudieran ocupar los puestos que abandonaban los hombres al incorporarse a filas, tal como las organizaciones feministas proponían desde 1936, especialmente las Mujeres Antifascistas. Había pasado el tiempo de la miliciana.

En resumen, los cambios educativos, la incorporación al mundo laboral y a la política, los avances respecto al matrimonio civil y al divorcio, fueron elementos que renovaron la concepción de la mujer como sujeto y sus relaciones con el entorno social. Muchas mujeres tomaron conciencia de que podían disponer de su vida y de cuerpo, de que el modelo de “la perfecta casada” o “el ángel del hogar” ocultaban las cadenas de la opresión. Bien es verdad que el nuevo prototipo femenino, basado en la igualdad y en la libertad de elección, no llegó a convencer a todas las mujeres, que muchas pagaron sus experiencias democráticas con fuertes castigos e incluso con la vida, pero otras recogieron las semillas que en el exilio, exterior o interior, transmitieron a las nuevas generaciones, después del penoso camino de retroceso que sus derechos volverán a experimentar.

5. La pérdida de un sueño

La situación de las mujeres con el inicio de la Guerra del '36, cambió drásticamente, ya no sólo por la pérdida de derechos que sufrieron en las zonas que se iban añadiendo a los sublevados, sino por las técnicas que el ejército franquista fue implementando para dominar a la población. Entre estas técnicas hay investigadores que destacan el carácter colonialista de este conflicto (Sánchez León, 2007, pp. 19-37), pues no podemos obviar que las tropas franquistas vinieron acompañadas de las “hordas moras”, quienes veían a las féminas como botín de guerra.

El hecho de utilizar a las mujeres como recompensas en la guerra no es algo nuevo, aunque fue con mucha demora reconocido como crimen de lesa humanidad, no en vano, Queipo de Llano en una de sus famosas arengas decía:

Nuestros valientes legionarios y regulares han enseñado a los cobardes de los rojos lo que significa ser hombre. Y, de paso, también a las mujeres. Después de todo, estas comunistas y anarquistas se lo merecen, ¿no han estado jugando al amor libre? Ahora por lo menos sabrán lo que son hombres de verdad y no milicianos maricas. No se van a librar por mucho que forcejeen y pataleen.

Implementando de esa forma la violación, como una de las formas más eficientes de llevar a cabo su política de terror sobre la población femenina.

Desposeer al otro de personalidad, percibirlo como un fin a conquistar, despojándole de cualquier humanidad, nos lleva al hecho de no verle como un semejante, sino como una mera cosa a destruir, a quien había que borrar. La mujer en el franquismo, carece de personalidad, de capacidad para decidir por ella misma porque era un objeto que servía al varón, quien se dedicaba al hogar y sus aspiraciones personales quedarían proscritas a un papel meramente secundario, siendo las “parteras de la patria”. La necesidad de sobrevivir para sacar adelante a sus familias era su única razón de ser. Encontrándonos ante una “represión sexuada”, en la que la violencia ejercida sobre ellas por su género era la norma en los años de represión y posguerra, pero que continuó hasta la democracia, pues hasta entonces no se conseguirá un estatus de ciudadana con derechos que le serán propios.

La vuelta al sistema previo al '31, donde las estructuras de poder excluían a la mayoría de la población, dejando al margen de forma más concreta a las mujeres, quienes para la sociedad, anclada en un sistema católico que se había alejado de los avances tecnológicos y científicos que en Europa o Estados Unidos se estaban dando. Las féminas en estos países, habían iniciado lo que se ha dado a conocer como la primera ola de feminismo, la reivindicación de poder participar en las decisiones que como la mitad de la población les afectaba. Las mujeres habían manifestado un interés claro por el arte, por la formación y aquellas áreas de las que tradicionalmente habían sido excluidas. En el discurso de Clara Campoamor recogido en el diario de sesiones del 1 de octubre de 1931, encontramos la siguiente afirmación:

Hace él (Sr. Luzuriaga) un estudio cíclico desde 1868 hasta el año 1910, nada más, porque las estadísticas van muy lentamente y no hay en España otras. ¿Y sabéis to que dice esa estadística? Pues dice que, tomando los números globales en el ciclo de 1860 a 1910, se observa que mientras el número total de analfabetos varones, lejos de disminuir ha aumentado en 73.082, el de la mujer analfabeta ha disminuido en 48.098; y refiriéndose a la proporcionalidad del analfabetismo en la población global, la disminución en los varones es sólo de 12,7 por 100, en tanto que en las hembras es de 20,2. Esto quiere decir simplemente, agrega el autor, que la disminución del analfabetismo es más rápida en las mujeres que en los hombres y que de continuar ese proceso de disminución en los dos sexos, no sólo llegaran a alcanzar las mujeres el grado de cultura elemental de los hombres, sino que to sobrepasaran. Eso en 1910. Y desde 1910 ha seguido la curva ascendente, y la mujer, hoy día, es menos analfabeta que el varón. No es, pues, desde el punto de vista de la ignorancia desde el que se puede negar a la mujer la entrada en la obtención de este derecho.

Esta demanda, llegó a España, pero no dio tiempo a que calara en la población, sobre todo rural, la más alejada de los núcleos urbanos, donde bullía la cultura, el

arte, los periódicos, la información y el interés por conocer lo que ocurre más allá de nuestras fronteras.

Frente a toda esta revolución y en medio de una involución de derechos que comenzaba a surgir en Europa, Mussolini en Italia y Hitler en Alemania, ponía de manifiesto que las democracias estaban en peligro. Ante esta situación, España se encuentra ante la fractura que generó en la población la Guerra del '36. Un Golpe de Estado fallido, que mostró que, frente a los deseos involucionistas de una parte de la sociedad, se encontraba la población civil y en esa parte se hallaban parte de las mujeres que habían asumido como propias las políticas de la República, con un compromiso que los llevó incluso a responder ante la llamada al frente que se hizo.

Las milicianas se convirtieron en un símbolo del compromiso femenino con el Estado republicano. Aunque las instrucciones que recibieron al poco tiempo, fue pasar a la retaguardia, para dar apoyo logístico a las tropas. De hecho, muchas de estas mujeres se hicieron cargo de las funciones laborales evitando la paralización del país, aunque con menos reconocimiento de su trabajo y naturalmente, menos salario e incluso de forma gratuita. (la Fuente, 2003).

El Socorro Rojo Internacional, la asistencia, la logística de gestión de recursos, era suplido por estas mujeres. Esta organización tuvo un protagonismo definitivo durante la Guerra Civil, tanto en el ámbito sanitario como en las tareas humanitarias en la retaguardia republicana. La autora pone el acento en el protagonismo femenino en la formación de redes de solidaridad antifascistas, realizando un exhaustivo análisis de género. Vinculando las tácticas de solidaridad con una forma femenina de hacer política destacando la importancia de estas redes femeninas en la divulgación de la cultura y el activismo antifascista a través de las tareas humanitarias desarrolladas por la organización. La concienciación política de las mujeres aparece como argumento clave en el éxito de la formación. (Branciforte, 2011). A pesar de ello, muchas se mantuvieron en el frente reivindicando su papel como defensoras de la libertad y de la necesidad de un compromiso de la ciudadanía para mantener la República.

El avance de las tropas franquistas, mostraron rápidamente lo que con posterioridad fueron los años de miedo, de terror y de silencio. Se implementaron rápidamente las políticas que restringían los derechos femeninos, recluyéndolas en las casas, convirtiéndolas en un ente con falta de capacidad para poder desenvolverse en la vida pues necesitaban la tutorización de los hombres.

Nos encontramos de facto ante dos Estados, por un lado la República, donde se continuaría legislando e intentando mantener un Gobierno, que incluso se intentará reconstruir en la distancia, desde México y por otro el ejército sublevado que legisla en las zonas ocupadas va implementando su ideario político y social; mientras el estado republicano luchaba por existir, el Caudillo tenía preparado el régimen del mañana, como señala Shlomo Ben Ami.

La situación de las mujeres en la zona "liberada", fue una constante pérdida de

derechos como ciudadanas, y en el caso de las republicanas este hecho fue aún más acuciante. La falta de documentación sobre este periodo histórico hace complicada la reconstrucción de los hechos, más si cabe en lo relacionado con las mujeres cuya situación fue durante mucho tiempo un tema poco atractivo para una historiografía masculinizada.

Pero la normativa que se imponía en las zonas ocupadas, nos hace tener una perspectiva sobre cómo fue la situación de las mujeres y en concreto de las “rojas”, limitaba el acceso a los medios de producción, restringía el acceso al mundo laboral, regulaban el entorno familiar que desplazaban a las mujeres a un lugar secundario en la sociedad.

Nos encontramos una sociedad jerarquizada cuyo poder se basaba en la propiedad y que por tanto relegaba a quienes carecían de medios de producción. Esto era aún más claro en la parentela que mantuvo vínculos con la República los cuales fueron desposeídos de sus pertenencias, de sus tierras, de cualquier medio de subsistencia que pudiese hacer posible salir adelante a la familia, máxime si la cabeza de familia era una mujer. Se les quitaban hasta las máquinas de coser, para que no pudiesen realizar tareas que les ayudasen a salir de la miseria.

Se pretendía crear una colectividad uniforme, donde se dejó de hablar de mujeres, para hablar de la Mujer, del modelo femenino “joseantoniano” defendido por Pilar Primo de Rivera, quien se erige como “suma sacerdotisa” que redimirá a la población femenina, le devolverá a la senda abandonada. Lideresa de la Sección Femenina, será la artífice de normas y leyes que irán encaminadas a reeducar a las féminas. Apoyado en la jerarquía religiosa, que se había sentido blanco de la República Izquierdista (Ben Ami, 1980, p. 47).

Los hombres comenzaron a dejar de tener cualquier responsabilidad sobre violaciones, agresiones físicas, humillaciones o cualquier otro tipo de vejación realizada sobre las féminas. Pues la interpretación del nuevo Régimen las condenaba a ellas, se entendía que ellos eran víctimas de la provocación femenina (Moraga, 2008, pp. 229-252). La situación de desprotección que sufrían las mujeres, el acoso y la persecución llevó a que se incrementase el número de suicidio femenino. (Preston, 2006, p. 318).

Numerosos estudios, nos hablan del incremento de delitos por hurtos menores, fundamentalmente en propiedades privadas, por parte de las féminas, el “hurto fármaco” (Sánchez Marroyo, 1996-2003, pp. 625-637), así como delitos por revueltas dada la precariedad del racionamiento que no llegaba para dar de comer a sus familias, así mismo, nos encontramos con un incremento del mercado negro, lo que conocemos como estraperlo. Numerosas denuncias llegaban a los tribunales por estas cuestiones, pero dada la condición femenina, en muchos casos se consideraron mujeres de voluntad débil.

El punto de desesperación a la que fueron llevadas las mujeres, por el decreto 108

del día 13 de septiembre de 1936, por el que se ilegalizan los partidos y sindicatos, se da la orden de incautar todos sus bienes, la depuración en la administración de todos sus afiliados y militantes, lo que significó apartar a las maestras, a las funcionarias de correos, en la administración general. Posteriormente, esta sería modificada por la Ley de Responsabilidades Políticas que recaería en todas las viudas y mujeres que se encontraban solas, porque sus maridos estaban en batallones de trabajo o en la cárcel. Las féminas fueron condenadas por el "Delito Consorte" (Espinosa, 2006, p. 239), por lo que no era necesaria la participación directa de estas en las organizaciones políticas, ni haber estado involucrada en el conflicto, solo con haber estado en contacto con un varón vinculado a la lucha contra los sublevados (Abad, 2009, pp. 65-86), ellas debían asumir la responsabilidad en caso de que no apareciese el varón que debía ser juzgado a (Moradiellos, 2003, p. 81), (Preston, 2006, p. 309).

Se buscaba no sólo la destrucción física, sino también psicológica de las mujeres, un hecho atroz que se comenzó a gestar al inicio de la Guerra, con apoyo de la Iglesia que le daba cobertura moral, y la Administración con su desarrollo normativo. Mientras las republicanas eran humilladas, se les negaba la posibilidad de registrar a sus difuntos o de guardar luto.

6. El trabajo femenino y la explotación laboral. Pérdida de identidad

Se produce un cambio de criterio que modificaría, desde la norma, la vida pública y privada de las mujeres. Se estableció el Servicio Social Obligatorio que con 26 puntos que tornaba a las mujeres en cuidadoras de quienes han sufrido las secuelas de la guerra. Se convierte en un deber nacional para cualquier ejercicio de funciones públicas, desempeño de plazas en la administración, la obtención de títulos profesionales o empleos remunerados. Organizado desde el 28 de diciembre de 1939 por la Sección Femenina quien se encargaría desde ese momento de la formación política y social de las mujeres españolas (Blasco, 2005, pp. 55-66) (Ofer, 2006, pp. 219-240). Esta organización diferencia entre aptas y no aptas, supeditando a este hecho el futuro de miles de mujeres para poder ejercer una profesión; por tanto, su capacidad para sobrevivir, dejándoles pocas salidas. (Rodríguez López, 2005, p. 187).

Pilar Primo de Rivera defendía la ineptitud de las mujeres para poder pensar y manifestar sus ideas, alejándolas de cualquier gestión que las separe de sus hogares. Con el desarrollo del Fuero del Trabajo, por el que se regula el trabajo femenino, devolviendo a las mujeres a su lugar tradicional teniendo que ser su desarrollo profesional acorde con su feminidad, enfocado a los cuidados y al trabajo doméstico. Frente a la situación que se vivía en la zona republicana, donde una vez los hombres habían abandonado las fábricas, era necesaria mano de obra para mantener la normalidad, trabajos desempeñados en un 80% por las féminas, aunque percibían menos salario que los varones o se desempeñaban estas tareas de forma gratuita.

Limita el trabajo nocturno y se encomienda a los empleadores a que dé un salario suficiente al varón para que la mujer no tenga que complementar el sueldo. Uno de los aspectos más importantes era el necesario visto bueno del párroco o cura para que certifique la honorabilidad de quienes se postulaban para una tarea, esto era sin duda un quebranto para las “rojas”.

Las oficinas de colocación se segregarán por sexo así como por su estado civil: soltera, casada, viuda. Esto obviamente suponía un problema para las casadas que tenían al marido en la cárcel, y las viudas de republicanos o que tuviese un familiar desaparecido. En el mundo laboral se desarrollará también la Ley de Contratos (Espuny, 2008), por el que se establece que una mujer que desee trabajar necesita un permiso de su marido, así como para percibir honorarios por su trabajo. Esta norma está vinculada a la Ley de 12 de marzo de 1938, con la vuelta a Código Civil de 1889, que establece la minoría de edad de las españolas y la pertenencia a su marido. Sin capacidad para influir en cualquier esfera que no fuese el hogar. Esta incapacidad venía avalada por la Iglesia, así como, por científicos que consideraban a la mujer un ser inferior con menos condiciones, preparación física y mental, para llevar a cabo tareas de responsabilidad. Además, vincula todo a la *Honra*, (Moraga, 2008, pp. 229-252) pues la Iglesia Católica, se preocupaba más de la represión que de la protección de las féminas. La honra era el bien máspreciado, principalmente si se trata de pobres, este era un tesoro, para poder salir de la precariedad, conseguir marido y poder empezar una vida fuera de su hogar. Quedarse soltera era una carga para la familia, así como un estigma para las féminas si se trataba de una “mancha” la que generaba esa soltería, era repudiada por los varones (Rodríguez López, 2005, pp. 190-191).

Esta vinculación de dependencia hacia el hombre, no sólo impedía que las españolas pudiesen abrir una cuenta bancaria, gestionar sus posesiones, sino que además las condenaba por el hecho de cometer adulterio, recuperándolo en el Código Penal de 1944, si el varón encontraba a su mujer yaciendo con otro hombre, podía cometer uxoricidio por causa de honor, es decir asesinarla, porque como posesión propia, podía ejercer cualquier poder sobre ella. Por otro lado, permitía que pudiese prostituirla, los datos que se desprenden del informe de 1942, el Patronato de Protección a la Mujer nos dice que ese año estaban registradas más de 12.000 mujeres como prostitutas, existiendo más de 1.000 lugares habilitados. El número de mujeres que ejercían la prostitución se fue reduciendo poco a poco. Sin embargo, este número se alejaba de la realidad, ya que la mayoría de las prostitutas ejercían de forma clandestina, no apareciendo en los informes oficiales. La prostitución era ejercida por mujeres de una media de edad de 18 años, de las que se desprende que el 20% eran mujeres casadas (Aparicio, 2014, p. 39).

7. La educación, raíz de la uniformidad estatal

En el ámbito de la educación, cabe destacar cómo desde el principio con la Orden de 4 de septiembre de 1936, en previsión del curso lectivo que iba a comenzar debería tener en cuenta los valores religiosos y morales, como la separación por sexos de las escuelas, así como una educación adecuada para cada uno de los mismos.

Publican la Ley de educación del 23 de septiembre de 1938 sobre enseñanzas medias, sintiéndose como posibles vencedores de la Guerra, era imprescindible articular uno de los pilares fundamentales para el sostenimiento del Régimen. La principal cuestión que promulga la Ley, es la Institucionalización de la Iglesia en la enseñanza para la formación en valores, en todos los grados y especialidades, dejando en manos de esta organización la formación de la ciudadanía de este país, estando ésta por encima de la formación académica.

Los nuevos planes de adoctrinamiento y entrenamiento de los maestros, en junio de 1938, tendrán lugar en Pamplona. Una educación autoritaria, jerarquizada, fundamentalmente dogmática; introducir la importancia y la primacía de la enseñanza religiosa, introducir la ideología patrioter (..) introducir el género y el número en la escuela, es decir, segregar niños y niñas, luchar contra toda la política de coeducación de la República, y estructurar la escuela con una vertiente populista” (Lozano, 1994, pp. 133-134).

Era necesario crear un ideario colectivo que a la postre justificase la represión para que esta no fuese cuestionada socialmente. Para ellas la educación fue más férrea, pues se trataba de quitar a las mujeres la idea de que podrían aspirar a alguna cuestión fuera del ámbito que el Régimen había previsto para ellas. Se trataba de inculcarles que su vida, su futuro no importaba, su papel estaba en el hogar y que ellas serían el garante de la “*reserva espiritual de Occidente*”, según la doctrina religiosa del momento, con un intervencionismo eclesiástico, así como el control del sistema educativo (Lozano, 1994, p. 134).

La Ley establecía claramente:

la enseñanza es el instrumento más eficaz para rápidamente, influir en la transformación de una sociedad y en la formación intelectual y moral de sus futuras clases directoras”. En el artículo I, se establece “el empleo de técnica docente formativa de la personalidad sobre un firme fundamento religioso, patriótico y humanístico”.

En el caso de las mujeres este adoctrinamiento e interiorización de su papel en la sociedad era doble (del Rincón, 2010, pp. 59-81) con la intervención de la Sección

Femenina. Estas cuestiones y otras, como la inversión en educación, ponían de manifiesto que el interés del nuevo Estado no era formar a las clases populares, pues quienes podían permitírselo accedían a la educación privada.

Para las mujeres republicanas, esto significaba un frustrante retroceso, al ver cómo aquello que deseaban construir se desmoronaba. Además, debería ser aún peor escuchar o ver como se justificaba por parte de su prole, la lucha contra el marxismo y como antipatriótico cualquier atisbo de libertad. Tener que guardar silencio, pues si no era conocido lo que supondría para ella y sus familias.

8. La entrada de la moral en la vida privada

Otra de las acciones que llevaría a cabo el Régimen, fue la derogación del Matrimonio Civil, volviendo a los preceptos del Código Civil de 1889, declarando nulos estas uniones, lo que supuso un nuevo golpe para las mujeres republicanas, pues aquellas que habían contraído este tipo de casamiento, perderían sus derechos como esposas o enlutadas. Por este motivo, se consumaron muchas nupcias en las iglesias cercanas a batallones de trabajadores, cárceles,... para poder disponer de algún recurso económico. En el caso de las viudas sería peor, pues podrían no percibir ningún tipo de ayuda o reconocimiento de su situación social, desamparando a estas familias.

La Iglesia volvía a estar en el centro de la vida marital, tanto que legislaba hasta sobre el propio acto sexual y la finalidad del mismo: la maternidad. Se cuestiona la lujuria por parte de las mujeres, pues no puede buscar ni pretender el goce en las relaciones, sino que hay que alejar a los hombres del onanismo, por tanto, estar dispuestas a mantener relaciones sexuales siempre que el varón lo demande.

El matrimonio vuelve a ser el centro del hogar y de la jerarquización social que tiene ahí un ejemplo a pequeña escala de las cuestiones que afectarían a todos los órdenes de la vida. En el Título IV del Código Civil de 1889, se establece que la mujer está sometida al varón. Su marido es su representante legal, si no tiene el consentimiento de él no puede adquirir ningún elemento que no sea destinado al hogar y la mujer gozará de los honores de su marido.

La derogación del Matrimonio Civil supone la anulación del Divorcio pues la unión eclesiástica niega dicha posibilidad, como refleja el Código Civil de 1889. La ley republicana que disolvía el matrimonio, significaba la equiparación de la pareja en derechos, reconociendo supuestos para el divorcio que protegían a las mujeres como la violencia de género, el intento del varón de prostituir a su esposa, además de establecer la corresponsabilidad en la educación de los hijos.

La dictadura franquista tuvo suficiente poder para intervenir sobre la vida pública y la vida íntima de las españolas, a quienes concurso de esa paradójica Falange femenina y la sanción de la Iglesia católica, se asignó el rol de las “parteras de la

patria” (Rodríguez López, 2005, p. 194).

La derogación de esta norma condenó a las mujeres republicanas, pues en muchos casos no podían volver a contraer matrimonio en caso de separación o divorcio previo, pues eran repudiadas y estaban en pecado constante

9. Cárcel, Campos, Huida y Silencio

Las penitenciarías se llenaron de mujeres, acusadas generalmente del delito consorte, anteriormente mencionado, siendo ellas quienes indujeron a los varones a que se unieran a luchar a favor de la República. La situación en los penales llevó a miles de ellas a la muerte por enfermedades, inanición, hacinamiento. El trato que recibían ellas y sus vástagos se ha conseguido poner de manifiesto en estos últimos años, gracias a los testimonios de estas presas, de la documentación que se ha ido recuperando. La realidad de las reclusas en las cárceles era una de las partes olvidadas de la historia, hasta que Tomasa Cuevas, recogiendo testimonios de sus compañeras de prisión, contó parte de esta realidad. (Armengou y Belis, 2008).

Las prisiones españolas también fueron un centro de experimentación, el caso más conocido es el de la cárcel de Málaga, donde Vallejo Nájera hizo sus investigaciones para localizar lo que él denominaba “el gen rojo”, que hacía que las mujeres tuviesen comportamientos poco apropiados para su condición de ser inferior y débil. (Barranquero, 2011, pp. 119-137).

La sustracción de menores de los centros penitenciarios, para ser entregados a familias cercanas al régimen, así como aquellos que eran llevados a orfanatos, fueron muchos, siendo víctimas de un estricto adoctrinamiento y reeducación, donde se les inculcaba el odio a sus progenitores, como culpables de todas sus desdichas, así como de su situación precaria, así como su marginación social. En 1943 se calcula que había 10.675 niños en diferentes instituciones por toda la geografía española. “Entre 1944 y 1954 se contabilizaron 30.000 menores encomendados al Patrono de San Pablo, más otros 12.000 tutelados por el de la Merced” (Egido y Montes, 2018). Pero la vuelta a sus casas después de haber cumplido condena o que esta fuese conmutada, no fue mejor, habiendo sido separadas de sus familias. A su vuelta, no eran reconocidas por sus vástagos, lo que les suponía convertirse en una extraña para ellos, además de la necesidad en muchos casos de abandonar la población en la que vivían por no encontrar salida laboral, y estar sindicadas constantemente por su vinculación con la república, lo que le suponía la marginación, la exclusión.

La mujer en el exilio fue otro de los rasgos característicos de estos momentos en los que las tropas franquistas continuaban su avance. Miles de ellas abandonaron sus hogares, junto a sus hijos, para poder salvar la vida. Con diversos lugares de destino, fundamentalmente Francia y México. El exilio fue otra forma de represión, internadas

en campos de concentración e incluso de exterminio. El exilio significó el desarraigo obligado. Sobre estas recayó la responsabilidad de cuidar de la prole y de los ancianos, siendo en muchos casos la cabeza de familia, se encargaban además de procurar comida, de los cuidados necesarios; así como, de protegerles de los bombardeos.

Las mujeres quedaron a cargo de sus hijos, sin ropa, sin comida, sin medicinas, en medio del frío en un entorno que les era desconocido y donde había reticencias sobre ellas. Estaban separadas de la población y sufrían el menosprecio de la población autóctona. El mayor número de refugiados se encontraron en Francia en Argelès y Saint-Cyprien, donde hubo en torno a 65000 y 90000 personas, Bacarès tuvo acogidas a unas 65000, los dos primeros funcionaron hasta 1941. Murieron muchas personas, fundamentalmente en los primeros meses. El Campo de Brens, que al principio era mixto, se convirtió en 1942 en exclusivo de mujeres. Las féminas se sublevaron al llevarse a los hombres de Brigadas Internacionales al norte de África. Esto supuso que las mujeres republicanas se ganasen la fama de ser mujeres curtidas. (Egido, 2018, pp. 181-207).

En estos momentos, tampoco podemos olvidar la situación de las mujeres que fueron deportadas a los campos de concentración como Ravensbrück, donde hubo 400 españolas, entre ellas Neus Catalá, quien nos trasladó su testimonio. La solidaridad entre las mujeres para obtener comida, para cuidar y educar a los niños. La situación tan dura que vivían las mujeres, sobre todo las más jóvenes, hacía que se les retirase la menstruación, hecho que quizá por cotidiano pasa desapercibido, pero que para muchas de ellas significó que nunca pudiesen tener familia, lo mismo ocurría en las cárceles o en los centros de hacinamiento franceses. Además, muchas de aquellas que llegaban al campo embarazadas, eran obligadas a abortar. En el caso de los Campos Nazis “ser madre estaba penado y eran las primeras en ser gaseadas”. Las mujeres eran importantes para los experimentos de esterilización, también víctimas de violación y sodomización. Poco se ha hablado sobre los burdeles en los campos de concentración. También hubo mujeres en los “*trenes de la muerte*” (Egido, 2018, pp. 181-207).

La situación el exilio de México, fue muy diferente, alejados de la Guerra. No hay que olvidar que allí se volvió a poner en marcha el Gobierno en el destierro, esperando poder volver y recuperar su autoridad, la legitimidad, hecho que como sabemos, no ocurrió.

En el exilio se organizaron las mujeres, para luchar contra Franco y contra el nazismo, algunas organizaciones fueron la Asociación de Mujeres Antifascistas (AMA), Unió de Dones de Catalunya y Mujeres Libres (CNT). En Francia las mujeres colaboraron con la resistencia, generalmente como enlaces, llevando documentos, armas, bombas,... Esta tarea fue imprescindible para la guerrilla y reconstrucción de las organizaciones clandestinas.

AMA, por ejemplo, se preocupó de amadrinar a los encarcelados y a los hijos de

las presas, así como informar a organismos internacionales de lo que ocurría en España. En la Junta de Liberación creada en 1945 en México, las mujeres se dedicaron mayoritariamente a recaudar fondos y ropa para los presos. En 1943 se creará el grupo femenino español "Mariana Pineda", las Marianas, en 1946 se unirían a la UME (Unión de Mujeres Españolas). Estos grupos tenían un carácter más caritativo que de actividad política. (Egido, 2018, pp. 181-207).

10. Hambre y pobreza: formas de subsistir

La exclusión social, la violencia subsidiaria, en la que las mujeres sufrieron. El hambre, la necesidad, enfermedades derivadas de la precariedad, las violaciones, las torturas físicas y emocionales, donde nos encontramos a las rapadas, a las mujeres que fueron paseadas por las calles de sus poblaciones tras haber tomado aceite de ricino. Tras sufrir todos esto, así como las dificultades para poder obtener comida para sus familias, nos encontramos con las responsabilidades políticas, por las cuales eran desposeídas de todas sus pertenencias, hogares y medios de producción o subsistencia que pudiesen tener. Toda esta situación, así como la implementación de las normas sociales por el nuevo Estado, llevó a las mujeres a abandonar la educación, alejarse de las escuelas, donde el número de niñas escolarizadas bajó estrepitosamente. Las féminas fueron sometidas a la reeducación, por parte de organizaciones como la Sección Femenina y Acción Católica (Blasco, 2005, pp. 55-66), que ejercían una fuerte sanción sobre actitudes que no iban acorde con lo que el sistema tenía en mente para las mujeres. Una vuelta al hogar, a las tareas de los cuidados, la gestión del hogar, para que la llamada paz social implantada por el régimen fuese efectiva.

La minoría de edad de las mujeres establecía que no podrían hacer nada si no era con el beneplácito de los varones, no podían gestionar sus posesiones, así como los recursos económicos de los hogares, si no era con el salvoconducto de sus maridos. La Licencia Marital estuvo vigente hasta el 2 de mayo de 1975. La limitación laboral a la que eran sometidas, la necesidad de tener una cartilla de buena conducta, registrándose en los datos que la Sección Femenina manejaba.

11. Mujer de posguerra: un mundo de blanco y negro

Nos lleva a la imagen de la mujer de posguerra de los años '40, féminas que luchaban por salir adelante en un mundo que se había vuelto hostil para ellas, donde la precariedad era la norma, en el que las redes clientelares se implantaron de forma profusa, marcando una jerarquía, una estructura de poder afianzada en las posesiones, de ahí que se estableciesen formas de vigilancia que limitarían los hurtos en las propiedades privadas, pero dejando un margen en el que a cambio de determinados favores se pasaban por alto determinados delitos.

Esto llevó a las mujeres a buscar nuevas formas de subsistencia, basada en redes de solidaridad entre ellas así como la explotación laboral a cambio de comida, las amas de cría, las mujeres que trabajaban en casas de los señoritos a cambio de un trozo de pan, así como aquellas que se jugaban la vida trasladando las mercancías que llevaban para el mercado negro.

En la década de los '40, a pesar del miedo y de la situación que se vivía, las mujeres no se resignaban, existía algo que Ángeles Egido llama "*Resistencia empírica*", poniéndose de manifiesto, por ejemplo, en una revuelta en la cárcel de las Ventas en 1946.

La educación, estaba restringida para las mujeres con pocos recursos, pero no para aquellas familias que pudiesen permitirse una educación privada. Prueba de ello es que en los años 50, comenzaron a matricularse más mujeres en la educación superior, número que fue incrementando en las siguientes décadas. En 1953 podemos encontrar a la primera mujer catedrática. (Egido, 2018, pp. 127-139).

El arquetipo de mujer que podemos encontrar en el cine (Viera, 2013, pp. 55-83), es un reflejo de las mujeres españolas de la época, marcando diferentes estereotipos: "La Solterona", que estaría marcada por el fracaso, por no cumplir los objetivos que la sociedad había planeado para ella. Estos casos no eran raros, pues debemos tener en cuenta que, en el Madrid de 1951, la población femenina, superaba en 200.000 a la de los hombres.

La mujer siempre tenía un rol pasivo, en todas las obras, podemos percibir que las mujeres tienen un papel secundario, ella debía esperar a que el hombre eligiese, nunca podría mostrar deseo, o intención alguna.

Por otro lado, están los conflictos familiares, como un ejemplo de lo que fue la Guerra Civil, maquillando el conflicto tras un estereotipo que a día de hoy nos acompaña, las rencillas entre familias en el pueblo, las delaciones y como las mujeres luchaban por defender a su familia.

Por último, las mujeres que encarnan la lujuria, las que se dejan llevar por sus instintos, que se muestran como féminas perdidas que pretenden controlar a los hombres con las artimañas de dudosa moral.

Las mujeres encargadas de visitar a las familias más pobres, eran las pertenecientes a Acción Católica, en su mayoría casadas, que se dedicaban a hacer caridad desde su parroquia, generalmente cercana al lugar en el que cual realizaban las visitas. Ellas ejemplificaban todo lo que debía ser la mujer, esposa, cuidadora, preocupada por los más necesitados, al mismo tiempo, realizaban una acción social que les daba un lugar en la sociedad de su época. Estas mujeres en lugares urbanos, iban incrementando su curiosidad por el mundo, por la cultura. Era una mujer moderna que vestía bien y sentía la necesidad de volcar su actividad fuera de casa, como reflejo de una sociedad que avanzaba hacia una apertura económica, que hacía del capitalismo su eje vertebral.

12. Apertura al mundo. Nos reencontramos con nosotras

En los años '60 se produce un incremento de mujeres que ejercen un trabajo fuera del hogar, lo que forzó a la Sección Femenina a publicar la Ley 56/1961, de 22 de julio, sobre derechos políticos profesionales y de trabajo de la mujer, por el que se permitía el trabajo fuera de casa, aunque se necesitaba aún autorización masculina. La tasa de actividad femenina ascendió al 21% en 1960, era imparable la incorporación de la mujer a la fábrica, en general, al mundo laboral. Se produjo una migración de las mujeres a las ciudades, donde la industria estaba experimentando mayor incremento (cordones industriales), a pesar de que hasta 1973 no se regularizó la posibilidad de abandonar el hogar paterno, era ya algo generalizado que las mujeres antes de casarse, marchaban a trabajar fuera de casa.

El hecho de marcharse fuera del hogar paterno, fue para muchas españolas, descubrir un mundo, nuevas vivencias, supuso un estímulo hacia el exterior que se materializó en anhelos, reivindicaciones, conciencia sobre sus derechos y gestándose un deseo que ya subsistía en el interior de ellas era: la conciencia de ciudadanas. La unión de estas inquietudes, de las similitudes en las ansias de las vivencias, el deseo de libertad, se fue materializando, como un hilo que unía las generaciones pasadas y las de ese presente. Muchas de las bases de aquella articulación de acción pública, tuvo sus bases, sin duda, en la República.

No hay que obviar la influencia externa en todos estos movimientos, pues en estas décadas nos enfrentamos ante la segunda ola del feminismo en el mundo, lo que generó formas de organización clandestina y en el exilio contra el franquismo, se crean asociaciones como las de "mujeres de preso", las féminas que estaban en la universidad, también se organizaban, así como en las fábricas, abriéndose una puerta con la Ley de Asociaciones de 1964. Pero esta militancia, en muchos casos era interrumpida al casarse, pues tenían que abandonar la empresa para dedicarse al hogar. También existían desequilibrios en la militancia entre hombres y mujeres, pues los temas que afectaban a las féminas estaban relegados a un segundo plano, e incluso en el último punto del orden del día de las asambleas organizativas de los sindicatos.

El papel de las mujeres, en huelgas y en otras situaciones, era más bien asistencial, proporcionando los recursos para el sostenimiento de la reivindicación. De ahí que se haya dado mucha más importancia a la militancia de las mujeres en los ámbitos de asociaciones vecinales (Vera, 2006, pp. 58-63). Las ciudades se estaban expandiendo, con barrios precarios, sin recursos, sin asistencia, saneamiento, falta de recursos. Ahí, el papel de las mujeres fue fundamental, pues eran la punta de lanza de las reivindicaciones vecinales, siempre vinculándose a sectores familiares y demandas asistenciales.

13. La Libertad llama a la puerta

En cualquier caso, a pesar de las dificultades, los problemas de las mujeres fueron adquiriendo cada vez un papel más público, que podemos ver en la prensa de los años '70 y fundamentalmente a partir de 1975 tras la muerte del dictador. La mujer reivindica con fuerza la reforma del Código Civil y Penal, pide la libertad sexual, reivindica la asistencia con los centros de planificación familiar, pedían el divorcio, el aborto, etc. La prensa de la época aún muy marcada por el franquismo, criticaba y daba poca importancia a las reivindicaciones feministas (Larrondo, 2010, pp. 627-655), porque ya en aquel momento surgieron diferentes formas de afrontar los requerimientos femeninos, cuestionándose la doble militancia en organizaciones feministas y en partidos políticos, que cuestionaban las reivindicaciones de las mujeres.

Con la Constitución, se dio un salto para hacer posibles las reivindicaciones de las mujeres, partiendo del principio de igualdad, a pesar de que, desde la perspectiva feminista, más actualizada, las mujeres parecen estar proscritas aún a un segundo plano, donde la discriminación por cuestión de género, queda relegada a un plano inferior al de otros motivos de discriminación. El lenguaje inclusivo, las pretensiones actuales de las españolas, reclaman que nuestra Carta Magna se abra de una vez por todas a la mayoría de la población. Aunque esto se podría ver como un análisis presentista de un texto hecho por hombres en una sociedad masculinizada. (Cuenca, 2008, pp. 73-103).

De aquellas cortes constituyentes, formaron parte, 21 diputadas y 6 senadoras, cuya memoria aún parece escondida cuando hablamos del momento constituyente, ocultas por los padres de la Constitución. Aunque muchas fueron las mujeres que hicieron posible llegar a ese momento, el hecho de que haya mujeres en las Cortes Generales, ya simboliza la brecha que las féminas abrieron para su participación política y pública, bien podrían ser un referente en la intervención de las mujeres en el texto que rige nuestras normas y leyes.

La ley del aborto (1985); la ley del divorcio (1981); despenalización de los anti-conceptivos (1978) dando pie a los Centros de Planificación Familiar, ampliando los derechos de la mujer en el ámbito reproductivo-sexual; quitar el adulterio femenino como delito (1978); matrimonio civil (1981). Tantas otras reivindicaciones tardaron en llegar, pero se hicieron realidad gracias a la lucha de las mujeres, que organizadas, han ido cambiando las estructuras de un pensamiento patriarcal, incrementando exponencialmente los derechos con los que cuentan las españolas. Aunque el paso más importante que se dio fue sin duda el acceso a la educación, a pesar de que el camino ha sido lento y hasta principios de los 2000 no se han visto los resultados de esta inversión. En la actualidad, según el INE, son más las mujeres que se gradúan que los hombres, a pesar de la mayor tasa de mujeres que terminan la educación superior, podemos ver que el número de ellas que son catedráticas es menor. Donde el 23,9%

de los Catedráticos son mujeres y el personal emérito femenino es el 24,4% (según el Ministerio de Educación y Formación Profesional en el curso 2018-2019).

BIBLIOGRAFÍA

- **Abad, I. (2009).** *Las dimensiones de la “represión sexuada” durante la dictadura franquista.* Revista de historia Gerónimo Zurita, 84, 65-86.
- **Aguinaga, J. (2010).** *La mujer extremeña en la postguerra. Consejería de Igualdad y Empleo.* Instituto de la Mujer. Junta de Extremadura.
- **Alía Miranda, F., Bascuñán Añover, O., (2017).** *Mujeres solas en la posguerra española (1939-1949) estrategias frente al hambre y la represión.* Revista Historiografía 26, 213-236.
- **Armengou, M. y Belis, R. (2008).** *Ravensbrück: el infierno de las mujeres.* Barcelona. Belacqua de Ediciones y Publicaciones, S.L.
- **Ballarín, P. (2009).** *La escuela de niñas en el siglo XIX: la legitimación de la sociedad.* Historia de la educación: revista interuniversitaria, 143-168.
- **Barraquero Texeira, E. (2011).** *La cárcel de mujeres de Málaga en la paz de Franco.* Estudios Historia, Historia contemporánea, 29, ediciones Universidad de Salamanca, 119-137.
- **Barrera, B. (2019).** *La Sección Femenina (1934-1977). Historia de una tutela emocional.* Madrid. Alianza Editorial, S.A.
- **Ben Ami, S. (1980).** *La revolución desde arriba: España 1936-197.* Barcelona. Ríopiedras ediciones.
- **Blanco Rodríguez, E. (2020).** *Las vencidas. La represión de las mujeres de Ciudad Real mediante la Jurisdicción Especial de Responsabilidades Políticas (1939-1945).* Arenal: Revista de historia de mujeres, 27.1, 255-280.
- **Blasco Herranz, I. (2005).** “Sección Femenina” y “Acción Católica”: la movilización de las mujeres durante el franquismo. Gerónimo de Uztariz, 21, 55-66.
- **Branciforte, L. (2011).** *El socorro Rojo Internacional (1923-1939). Relatos de la solidaridad antifascista.* Madrid. Editorial Biblioteca Nueva.
- **Campoamor, C. (2001).** *Mi pecado mortal. El voto femenino y yo.* Instituto andaluz de la mujer. Junta de Andalucía.
- **Cañete, R.M. (2005).** *Mujeres en la UGT en Extremadura. 1931 – 1939.* Badajoz. Asamblea de Extremadura.
- **Cañil, A. R. (2008).** *La Mujer del Maquis.* Madrid. Espasa - Calpe.
- **CONSTITUCIÓN DE LA República Española 1931.** (Editada por Librería Miguel Hernández. Madrid)
- **Cuenca Gómez, P. (2008).** *Mujer y Constitución: los derechos de la mujer antes y después de la Constitución española de 1978.* Universitas. Revista de filosofía, Derecho y Política, 8, pp. 73-103.

- **Del Rincón García, M. F. (2010).** *Mujeres azules de la sección femenina: formación, libros y bibliotecas para el adoctrinamiento político en España (1939-1945)*. Métodos de información, 1.1, 59-81.
- **Díez Fuentes, J.M. (1995).** *República y primer franquismo: la mujer española entre el esplendor y la miseria (1930-1950)*. Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social, 3, pp. 23-40.
- **Egido León, A. (2018).** *Mujer y exilio: otra forma de represión, otra forma de compromiso. La memoria en la Red. Migraciones y exilios*. Cuadernos de la Asociación para el estudio de los exilios y migraciones ibéricos contemporáneos, 17, pp. 181-207.
- **Egido León, A. (2018).** *Ser roja y ser mujer: condiciones y desencadenantes de la represión de género*. En Egido, A y Montes JJ (eds), *Mujer, franquismo y represión. Una deuda histórica* (pp. 15-41). Madrid. Sanz y Torres, Madrid.
- **Egido, A. (2010).** *El precio de la militancia femenina: acción política y represión*. En Egido, A y Fernández, A. (eds). *Mujeres y política en el siglo XX* (pp. 47-74). Madrid. Eneida.
- **Egido, A. y Montes, J.J. (eds.) (2018).** *Mujer, franquismo y represión. Una deuda histórica*. Madrid. Ed. Sanz y Torres. Colección Historia.
- **Egido, A. (2009).** *El Perdón de Franco: la represión de las mujeres en el Madrid de la posguerra*. Madrid. Los libros de la Catarata.
- **Espinosa, F. (2006).** *La justicia de Queipo*. Barcelona. Egedsa.
- **Espuny i Tomás, M^a J. (2007).** *Aproximación histórica al principio de igualdad de género: el empleo femenino después de la guerra (II)*. IUSLabor. Revista d'anàlisi de Dret del Treball, 1.
- **Espuny i Tomás, M^a J. (2008).** *Aproximación histórica al principio de igualdad de sexos (IV): de la Ley de Contrato de Trabajo de 1944 a las últimas disposiciones franquistas*. IUSLabor Revista d'anàlisi de Dret del Treball, 1.
- **Gabriel de, N. (2018).** *Emilia Pardo Bazán, las mujeres y la educación. El congreso pedagógico (1892) y la cátedra de literatura (1916)*. Historia y Memoria de la Educación, 8, pp. 489-525.
- **García Fernández, J. (2014).** *Evolución política y ordenamiento jurídico durante la Guerra Civil: escasez de monografías, abundancia de biografías y testimonios*. Studia histórica. Historia contemporánea, 32, 299-320.
- **Gómez Cuesta, C. (2009).** *Entre la flecha y el altar: el adoctrinamiento femenino del franquismo. Valladolid como modelo, 1939-1959*. Cuadernos de Historia Contemporánea, 31, 297-317.
- **Larrondo Ureta, A. (2009).** *La representación pública del movimiento de liberación de la mujer en la prensa diaria española (1975-1979)*. Historia contemporánea, 39, 627-655.
- **Lozano Seijas, C. (1994).** *La Ideología de la escuela franquista*. Educació i Història: revista d'història de l'educació, 131-136.
- **Manrique Arribas, J. C. (2007).** *La familia como medio de inclusión de la mujer en la sociedad franquista*. HISPANIA NOVA. Revista de Historia Contemporánea, 7, 193-221.
- **Montañés Pereira, R.C. (2007).** *Los fundamentos del "Estado nuevo" franquista. Repre-*

sión psicológica durante la Guerra y la posguerra en la provincia de Badajoz (1936-1945). En García Pérez J. (coord.), *La depuración de funcionarios, maestros y otros colectivos “desafectos” en la provincia de Badajoz durante la Guerra Civil* (pp. 279-334). Badajoz. Colección estudios provinciales.

- **Moradiellos, E. (2003).** *La España de Franco (1939-1975)*. Madrid. Ed. Síntesis. Política y Sociedad.
- **Moraga García, M.A. (2008).** *Notas sobre la situación jurídica de la Mujer en el Franquismo.* *Feminismo/s*, 8, 229-252.
- **Nash, M. (2006).** *Republicanas en la Guerra Civil: el compromiso antifascista.* En I. Morant (Dir.), *Historia de las mujeres en España y en América Latina. Vol. IV Del siglo XX a los umbrales del XXI* (pp. 123-150). Cátedra.
- **Ofer, I. (2006).** *La legislación de género de la Sección Femenina de la FET: acortando distancias entre la política de élite y la de masas.* *Historia y Política: Ideas, procesos y movimientos sociales*, 15, 219-242.
- **Olmedo, A. (dir) (2005).** *Espacios, lugares y personas de la Guerra Civil en la provincia de Badajoz.* Badajoz. Colección Estudios Provinciales.
- **Ortiz Heras, M. (2006).** *Mujer y dictadura franquista.* *Revista ciencias sociales*, 28, pp. 1-26.
- **PIUS XI.** *Sobre la educación cristiana de la juventud.* DIVINI ILIUS MAGISTRI (31 de diciembre de 1929) <http://www.clerus.org/clerus/dati/2000-03/23-7/DIVINILIUS.htm>
- **Quaggio, G. (2017).** *La cuestión femenina en el PSOE de la Transición: de la marginación a las cuotas.* *Arenal*, 24 (1), enero-junio, pp 219-253.
- **Ramos, M.D. (2006).** *Radicalismo político, feminismo y modernización.* En I. Morant (Dir.), *Historia de las mujeres en España y América Latina. Vol. IV Del siglo XX a los umbrales del XXI* (pp. 55-75). Ed. Cátedra.
- **Sánchez León, P. (2017).** *¿Tan solo una guerra civil? 1936 como conquista colonial civilizadora y yihad católica moderna.* *Bajo palabra. Revista de filosofía, Época 2, nº13*, 19-37.
- **Sánchez Marroyo, F. (1996).** *La delincuencia social: un intento de caracterizar la actuación penal en la España rural durante la posguerra.* *Norba. Revista de Historia*, 16, pp. 625-637.
- **Vera Balanza, M.T. (2006).** *Las mujeres y la acción política en Andalucía entre la participación consolidada y los nuevos retos de la ciudadanía.* En *Las andaluzas y la política 1931-2006* (pp. 58-63). Instituto andaluz de la mujer. Junta Andalucía.
- **Viera Delgado, A.M. (2013).** *Arquetipos de mujer en el cine español de los años cincuenta.* *Revista Latente*, 11, 55-83.
- **Yusta, M., (2006).** *La Segunda República: significado para las mujeres.* En I. Morant (Dir.), *Historia de las mujeres en España y en América Latina. Vol. IV Del siglo XX a los umbrales del XXI* (pp. 101-122). Ed. Cátedra.

VOCES Y SILENCIOS DE LA MEMORIA DEMOCRÁTICA EN LAS AULAS: ANÁLISIS DE LIBROS DE TEXTO Y PRÁCTICAS DOCENTES

Introducción

El título de este trabajo, que aúna la investigación realizada con los libros de texto y las entrevistas a los docentes que han llevado a cabo buenas prácticas relativas a la Memoria Democrática en sus clases, trata de resaltar el contraste entre la teoría y la práctica, es decir, entre las ausencias de los manuales escolares y los esfuerzos de personas comprometidas que quieren hacer llegar a su alumnado algo que consideran fundamental y que va mucho más allá de una cuestión de memoria, para convertirse en una cuestión de ciudadanía. Porque no podemos dejar a un lado que la educación, y especialmente la enseñanza de la historia, tiene que ver, mucho más allá de los contenidos, con la construcción de una ciudadanía crítica y responsable, garante y defensora de los valores democráticos y los Derechos Humanos.

Como ya han recogido numerosos autores, el estudio de la Historia en el conjunto de la actividad escolar tiene un gran valor formativo, ya que el pasado contribuye a interpretar la realidad actual, mejorando su comprensión, y facilitando la formación de una ciudadanía plenamente consciente de sus derechos, pero también de sus obligaciones con la sociedad de la que forman parte (Valls y López, 2011). Galiana, (2018) adelantaba que comprender las memorias que constituyen nuestros relatos históricos como sociedad es un ejercicio de reflexión imprescindible para entender nuestra realidad actual, “las identidades, las filiaciones, los traumas y los corpus simbólicos que estructuran nuestra vida en sociedad” (p. 4). De hecho, en la última década hemos vivido un apasionante debate sobre la relación y complementación de la historia y la memoria, reordenándose sus límites (Cuesta, 2011; Galiana, 2018).

Y de todo esto surge el título, que también podría cambiarse por ausencias y presencias, como tendremos ocasión de comprobar. Unas voces que van a estar condicionadas, precisamente, por las carencias de los libros de texto. Porque, si hay algo que podemos afirmar tras el análisis es que no hay un tratamiento correcto de la Memoria Democrática en los manuales escolares de historia. La amplitud de contenidos curriculares para la historia de España en general, especialmente en el siglo XIX y el siglo XX, unido a otras cuestiones específicas como la propia realidad problemática del periodo de la guerra civil y el franquismo, tienen como consecuencia un tratamiento más bien aséptico de la cuestión, un problema que viene de base del propio espacio que ocupan estos temas en el currículo. Es cierto que, en los últimos años, se está recuperando el interés por analizar el tratamiento de los temas históricos más controvertidos (Bel y Colomer, 2017), como puede ser, precisamente, la parte de Memoria Democrática que tiene que ver con la pérdida de derechos durante la guerra

civil y el franquismo. Sin embargo, parece que los resultados de las investigaciones no logran transferirse a una política curricular real y efectiva, quedándose atrapados en el terreno académico.

Al mismo tiempo, no cabe duda que los libros de texto, especialmente en materias como la Historia, siguen siendo el referente de la labor docente y el instrumento más utilizado, incluso cuando son complementados con otros materiales de apoyo. Así lo reflejan numerosos estudios (Valls, 2009; Marina, 2012; Martínez y Alarcón, 2016; Bel y Colomer, 2017) y así hemos tenido ocasión de comprobarlo en las entrevistas realizadas a profesorado. Esos libros, que son el principal recurso en las clases, marcan el ritmo de las lecciones y condicionan la práctica docente, ya encorsetada de por sí por el propio calendario escolar que dificulta el salirse de las guías si se quieren completar los contenidos al final de curso. Tal y como recogen Braga y Belver (2016), los libros de texto cumplen una serie de funciones en el desarrollo curricular, que explicarían por qué son tan fundamentales en las escuelas. En primer lugar, hay que tener en cuenta que transmiten una determinada visión de la realidad, representando el saber oficial y presentándose como una fuente de información “legítima”. Sin embargo, no hay que perder de vista que son un producto de consumo que es necesario analizar a la luz de los procesos de producción y comercialización de los mismos. Naturalmente, el contenido de esos libros es el reflejo de lo que marca la legislación, estando vinculados al currículum, pero cada uno de esos manuales suponen la reinterpretación que un grupo de autores hace de ese currículum, siguiendo las directrices que marca la normativa, aunque dentro de un amplio abanico de posibilidades que llevan a seleccionar unos u otros contenidos, propuestas didácticas, etc., siempre marcado por los intereses y creencias del grupo editorial. Los docentes perciben los manuales como un instrumento objetivo, avalado por la profesionalidad y el renombre de los especialistas que lo firman, sin tener en cuenta que ellos aplican su perspectiva, influenciados por sus propias creencias e ideología, que trasladan, a su vez, a esos libros. Por último, debemos admitir que se convierten en el currículum real, al configurarse como la propuesta curricular más importante, que interpreta y concreta el currículum oficial para el profesorado.

Así pues, los manuales hablan casi de pasada de la adquisición de derechos durante el siglo XIX, y mucho más aún de su recuperación tras la muerte de Franco, con la Constitución de 1978, ya durante la transición. Además, apenas dejan espacio para hablar de cuestiones que parecen seguir incomodando, como la represión o las políticas de memoria llevadas a cabo por determinados partidos y asociaciones. De hecho, diversos autores han abordado el análisis de la guerra civil y la dictadura franquista en los libros de texto de distintas etapas (Valls Montés (2007); Díez Gutiérrez (2014); Bel y Colomer, 2017; Fuertes Muñoz (2018); Mancha (2019); Jaén (2020).

Con el análisis de los libros de texto, tanto de primaria como de secundaria y bachillerato, pretendemos valorar el tratamiento que se realiza de todos los periodos

que abarca la Memoria Democrática: los contenidos que abordan, la metodología que emplea en la explicación, los recursos didácticos que incluyen y el tipo de actividades que plantean al alumnado. Tratamos de realizar una reflexión sobre la práctica docente en relación a la Memoria Democrática, tanto desde un punto de vista teórico, a partir de los principales instrumentos empleados en el aula, es decir, los libros de texto, como de la práctica real, con la experiencia relatada por distintos docentes que se han mostrado activos/as en la enseñanza de estas cuestiones. Se trata, en definitiva, de comprobar si se refleja el avance del conocimiento científico sobre la Memoria Democrática en los contenidos conceptuales que se ofrecen en los manuales escolares de las etapas educativas obligatorias y bachillerato.

Con respecto al análisis de unidades didácticas en los libros de texto en los que se aborde la Memoria Democrática, la muestra se ha centrado en la materia de historia, impartida en el curso correspondiente dentro de los tres principales niveles educativos en los que se aborda: Ciencias Sociales para 6º curso de primaria; Geografía e Historia para 4º curso de la ESO e Historia de España para 2º de Bachillerato. Se han seleccionado tres de las editoriales más utilizadas en España (Bel, Colomer y Valls, 2016), en sus ediciones nacionales para los tres niveles mencionados, SM, Anaya y Santillana, lo que hace un total de nueve libros.

Para poder realizar un análisis comparativo, se ha elaborado una ficha que se ha aplicado a los manuales seleccionados. Atendiendo a la cronología de nuestra definición de Memoria Democrática, dicha ficha comprende tres partes:

- Una primera parte sobre la **Conquista de derechos civiles, políticos y sociales: Desde la Constitución de Cádiz hasta la Constitución de la II República Española.**
- Una segunda parte sobre la **Pérdida de derechos civiles, políticos y sociales: la dictadura franquista**, con apartados sobre la guerra civil, la represión franquista y la lucha antifranquista)
- Una tercera parte sobre la **Recuperación de derechos civiles, políticos y sociales: La Constitución de 1978.**
- Finalmente, se aplica una tabla sobre la existencia, o no, de la perspectiva de género en el tratamiento de estos temas.

Se han analizado tanto los textos explicativos, como las imágenes, gráficos y materiales complementarios y las actividades propuestas en todos los temas que abarcaban los periodos mencionados. También se ha analizado si se recoge en los libros algún aspecto relacionado con la Memoria Democrática y, de forma específica, la recuperación de la memoria histórica, con especial atención al reconocimiento de las víctimas de la guerra civil y la represión franquista. En todo momento se tuvieron en cuenta distintos aspectos, desde la extensión que ocupaban en los temas, a la com-

plejidad de los contenidos explicativos, analizando si se da una visión superficial de estas cuestiones a través de los aspectos que son resaltados. Por supuesto, también se ha tenido en cuenta si hay una visión sesgada a la hora de enfocar la explicación y si, en conjunto, la estructura y organización de esas unidades era, o no, adecuada. Especial interés se les ha prestado a las actividades incluidas en cada tema y, como no podía ser de otra forma, se ha analizado la perspectiva de género y la inclusión de las mujeres en el discurso histórico.

Veamos, en primer lugar, cómo queda la **distribución de los temas correspondientes para cada etapa, con sus criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables** asociados a esos bloques, **según los Reales Decretos** correspondientes (Elaboración propia).

<p>6º DE PRIMARIA (R.D. 126/2014) Ciencias Sociales</p>	<p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES</p>
<p>Bloque 3: Vivir en sociedad</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • La Organización social, política y territorial del Estado español. • Derechos y deberes de los ciudadanos. • La Constitución de 1978. 	<p>1. Explicar la importancia que tiene la Constitución para el funcionamiento del Estado español, así como los derechos, deberes y libertades recogidos en la misma</p> <p><i>1.1. Identifica, respeta y valora los principios democráticos más importantes establecidos en la Constitución y explica la importancia que la Constitución tiene para el funcionamiento del Estado español.</i></p>

BLOQUE 1**Resultados de la investigación**

6º DE PRIMARIA (R.D. 126/2014) Ciencias Sociales	CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
Bloque 4: El mundo en que vivimos	
<ul style="list-style-type: none"> • España en la Edad Contemporánea (I): el siglo XIX. • España en la Edad Contemporánea (II): los siglos XX y XXI. 	<p>3. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos más relevantes de la historia de España para adquirir una perspectiva global de su evolución.</p> <p><i>3.9. Explica los principales acontecimientos que se produjeron durante el siglo XIX Y XX y que determinan nuestra Historia Contemporánea.</i></p> <p><i>3.10. Describe los rasgos característicos de la sociedad española actual, y valora su carácter democrático y plural, así como su pertenencia a la Unión Europea.</i></p>

4º ESO (R.D. 1105/2014) Geografía e Historia	CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
Bloque 2. La Era de las Revoluciones liberales	
<ul style="list-style-type: none"> • Las Revoluciones liberales y la Restauración en el siglo XIX en Europa y América: procesos unificadores e independentistas. Los nacionalismos. 	<p>4. Comprobar el alcance y las limitaciones de los procesos revolucionarios de la primera mitad del siglo XIX</p> <p><i>4.1. Sopesa las razones de los revolucionarios para actuar como lo hicieron.</i></p> <p><i>4.2. Reconoce, mediante el análisis de fuentes de diversa época, el valor de las mismas no sólo como información, sino también como evidencia para los historiadores.</i></p>

<p style="text-align: center;">4º ESO (R.D. 1105/2014) Geografía e Historia</p>	<p style="text-align: center;">CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES</p>
<p>Bloque 5. La época de “Entreguerras” (1919-1945)</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • La II República en España. • La guerra civil española. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer y comprender los acontecimientos, hitos y procesos más importantes del Período de Entreguerras, o las décadas 1919.1939, especialmente en Europa. 2. Estudiar las cadenas causales que explican la jerarquía causal en las explicaciones históricas sobre esta época, y su conexión con el presente. 3. Analizar lo que condujo al auge de los fascismos en Europa. <ol style="list-style-type: none"> 1.1. <i>Analiza interpretaciones diversas de fuentes históricas e historiográficas de distinta procedencia.</i> 1.2. <i>Relaciona algunas cuestiones concretas del pasado con el presente y las posibilidades del futuro, como el alcance de las crisis financieras de 1929 y de 2008.</i> 1.3. <i>Discute las causas de la lucha por el sufragio de la mujer.</i> <ol style="list-style-type: none"> 2.1. <i>Explica las principales reformas y reacciones a las mismas durante la II República española.</i> 2.2. <i>Explica las causas de la guerra civil española en el contexto europeo e internacional.</i> 3.1. <i>Explica diversos factores que hicieron posible el auge del fascismo en Europa.</i>

BLOQUE 1

Resultados de la investigación

<p style="text-align: center;">4º ESO (R.D. 1105/2014) Geografía e Historia</p>	<p style="text-align: center;">CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES</p>
<p>Bloque 7. La estabilización del Capitalismo y el aislamiento económico del Bloque Soviético</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • La dictadura de Franco en España. 	<p>3. Explicar las causas de que se estableciera una dictadura en España, tras la guerra civil, y cómo fue evolucionando esa dictadura desde 1939 a 1975.</p> <p><i>2.2. Conoce la situación de la postguerra y la represión en España y las distintas fases de la dictadura de Franco.</i></p> <p><i>3.1. Discute cómo se entiende en España y en Europa el concepto de memoria histórica.</i></p>
<p>Bloque 8. La transición política en España: de la dictadura a la democracia (1975-1982)</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • La transición política en España: de la dictadura a la democracia (1975.1982). 	<p>3. Conocer los principales hechos que condujeron al cambio político y social en España después de 1975, y sopesar distintas interpretaciones sobre ese proceso.</p> <p><i>3.2. Enumera y describe algunos de los principales hitos que dieron lugar al cambio en la sociedad española de la transición: coronación de Juan Carlos I, Ley para la reforma política de 1976, Ley de Amnistía de 1977, apertura de Cortes Constituyentes, aprobación de la Constitución de 1978, primeras elecciones generales, creación del estado de las autonomías, etc.</i></p>

BLOQUE 1

Resultados de la investigación

<p style="text-align: center;">2º BACHILLERATO (R.D. 1105/2014) Historia de España</p>	<p style="text-align: center;">CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES</p>
Bloque 5. La crisis del Antiguo Régimen (1788-1833): Liberalismo frente a Absolutismo	
<ul style="list-style-type: none"> • El impacto de la Revolución Francesa: las relaciones entre España y Francia; la Guerra de la Independencia; el primer intento de revolución liberal, las Cortes de Cádiz y la Constitución de 1812. • El reinado de Fernando VII: la restauración del absolutismo; el Trienio liberal; la reacción absolutista. 	<p>2. Comentar la labor legislativa de las Cortes de Cádiz, relacionándola con el ideario del liberalismo.</p> <p><i>2.1. Compara las Cortes de Cádiz con las cortes estamentales del Antiguo Régimen.</i></p> <p><i>2.2. Comenta las características esenciales de la Constitución de 1812.</i></p>
Bloque 6. La conflictiva construcción del Estado Liberal (1833-1874)	
<ul style="list-style-type: none"> • El triunfo y consolidación del liberalismo en el reinado de Isabel II: los primeros partidos políticos; el protagonismo político de los militares; el proceso constitucional; la legislación económica de signo liberal; la nueva sociedad de clases. • El Sexenio Democrático: la revolución de 1868 y la caída de la monarquía isabelina; la búsqueda de alternativas políticas, la monarquía de Amadeo I, la Primera República; la guerra de Cuba, la tercera guerra carlista, la insurrección cantonal. 	<p>3. Explicar el proceso constitucional durante el reinado de Isabel II, relacionándolo con las diferentes corrientes ideológicas dentro del liberalismo y su lucha por el poder.</p> <p>4. Explicar el Sexenio Democrático como periodo de búsqueda de alternativas democráticas a la monarquía isabelina, especificando los grandes conflictos internos y externos que desestabilizaron al país.</p> <p><i>3.1. Compara el Estatuto Real de 1834 y las Constituciones de 1837 y 1845.</i></p> <p><i>4.2. Describe las características esenciales de la Constitución democrática de 1869.</i></p>
Bloque 7. La Restauración Borbónica: implantación y afianzamiento de un nuevo Sistema Político (1874-1902)	
<ul style="list-style-type: none"> • Teoría y realidad del sistema canovista: la inspiración en el modelo inglés, la Constitución de 1876 y el bipartidismo; el turno de partidos, el caciquismo y el fraude electoral 	<p><i>1.2. Especifica las características esenciales de la Constitución de 1876.</i></p>

<p align="center">2º BACHILLERATO (R.D. 1105/2014) Historia de España</p>	<p align="center">CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES</p>
<p align="center">Bloque 10. La Segunda República. La Guerra Civil en un contexto de Crisis Internacional (1931-1939)</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • El bienio reformista: la Constitución de 1931; la política de reformas; el Estatuto de Cataluña; las fuerzas de oposición a la República. • El Frente Popular: las primeras actuaciones del gobierno; la preparación del golpe militar. • La Guerra Civil: la sublevación y el desarrollo de la guerra; la dimensión internacional del conflicto; la evolución de las dos zonas; las consecuencias de la guerra. 	<p>1. Explicar la Segunda República como solución democrática al hundimiento del sistema político de la Restauración, enmarcándola en el contexto internacional de crisis económica y conflictividad social.</p> <p>2. Diferenciar las diferentes etapas de la República hasta el comienzo de la Guerra Civil, especificando los principales hechos y actuaciones en cada una de ellas.</p> <p>3. Analizar la Guerra Civil, identificando sus causas y consecuencias, la intervención internacional y el curso de los acontecimientos en las dos zonas.</p> <p><i>2.2. Especifica las características esenciales de la Constitución de 1931.</i></p> <p><i>3.4. Especifica los costes humanos y las consecuencias económicas y sociales de la guerra.</i></p>
<p align="center">Bloque 11. La Dictadura Franquista (1939-1975)</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • La postguerra: grupos ideológicos y apoyos sociales del franquismo; las oscilantes relaciones con el exterior; la configuración política del nuevo Estado; la represión política; la autarquía económica. • Los años del “desarrollismo”: los Planes de Desarrollo y el crecimiento económico; las transformaciones sociales; la reafirmación política del régimen; la política exterior; la creciente oposición al franquismo. • El final del franquismo: la inestabilidad política; las dificultades exteriores; los efectos de la crisis económica internacional de 1973. 	<p><i>1.9. Describe las transformaciones que experimenta la sociedad española durante los años del franquismo, así como sus causas.</i></p> <p><i>1.10. Especifica los diferentes grupos de oposición política al régimen franquista y comenta su evolución en el tiempo.</i></p>

<p align="center">2º BACHILLERATO (R.D. 1105/2014) Historia de España</p>	<p align="center">CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES</p>
<p align="center">Bloque 12. Normalización Democrática de España e Integración en Europa (desde 1975)</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • La transición a la democracia: la crisis económica mundial; las alternativas políticas al franquismo, continuismo, reforma o ruptura; el papel del rey; la Ley para la Reforma Política; las primeras elecciones democráticas. • El periodo constituyente: los Pactos de la Moncloa; las preautonomías de Cataluña y el País Vasco; la Constitución de 1978 y el Estado de las autonomías. • Los gobiernos constitucionales: el problema del terrorismo; el fallido golpe de Estado de 1981; el ingreso en la OTAN; la plena integración en Europa. • El papel de España en el mundo actual. 	<p>2. Caracterizar el nuevo modelo de Estado democrático establecido en la Constitución de 1978, especificando las actuaciones previas encaminadas a alcanzar el más amplio acuerdo social y político.</p> <p><i>2.1. Explica el proceso de elaboración y aprobación de la Constitución de 1978, y sus características esenciales.</i></p>

En las siguientes páginas vamos a ver cómo reflejan toda esta información los libros de texto, a fin de comprobar, si lo comparamos con lo que recogía el currículo, a qué se le da entidad propia y a qué no y cuáles son los contenidos diferenciados o unificados, porque todo ello afectará, como veremos, a la profundidad con la que se abordan los epígrafes. Es más, hay que precisar que el número de páginas que se le dedica a cada parte no aporta nada sobre la forma de tratar los contenidos, pero sí sobre la importancia que se les da a esos temas en cuestión, lo cuál se traduce también en lo que el alumnado va a recibir como fundamental y en el condicionamiento de la práctica docente. Además, también nos permite comprobar si todos aquellos criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que aparecían en la legislación vinculados a los bloques de contenidos se acaban cumpliendo o no en cada respectivo libro.

Análisis de los libros de texto

Realizando un análisis con carácter general, es evidente que existen diferencias notables que vienen dadas curricularmente entre los contenidos de las distintas etapas, puesto que en primaria se abordan desde la generalidad y la superficialidad, dada la amplitud cronológica de los temas y la edad del alumnado, y en 4º de la ESO lo hacen desde una perspectiva de historia mundial, con escasa referencia a nuestro país. Ya

en 2º de Bachillerato se desarrollan más profundamente los periodos que abarca la Memoria Democrática, a pesar de que también se comprende la historia de España desde la prehistoria hasta nuestros días, si bien es cierto que a partir del siglo XIX los temas tienen una mayor entidad y se profundiza más en ellos. Además, hay que recordar que, en el caso de primaria, los y las docentes no son especialistas de formación en la materia. No obstante, salvando las mencionadas diferencias, lo cierto es que el análisis al libro de primaria ya nos permite intuir la orientación que predominará en los cursos superiores en la visión de la historia que se quiere transmitir. Una visión que, desafortunadamente, sigue teniendo un aire excesivamente positivista, centrada en la sucesión de hechos históricos, principalmente de corte político, y dándole importancia a las fechas y las fases, sin atender a los procesos relacionales o a la vinculación del pasado-presente, tan necesaria para la formación de una ciudadanía crítica y socialmente comprometida.

Vamos a ver cómo quedan reflejadas cada una de las partes analizadas en las tres etapas.

Primera parte: la conquista de derechos civiles, políticos y sociales: Desde la Constitución de Cádiz hasta la Constitución de la II República Española

Por la naturaleza de esta primera parte, los contenidos aparecen dispersos en varias unidades en todas las etapas educativas estudiadas. Generalmente, las constituciones más trabajadas son la de 1812 y la de 1931, aunque hay diferencias en la profundidad con la que se abordan cada una de ellas en función de la etapa.

Para el caso de sexto de primaria, y con respecto a la Constitución de 1812, en el caso de **Sm**, encontramos primero un cuadro de texto donde se explica que durante la Guerra de la Independencia se redactó la Constitución de Cádiz y que debido al día en que fue promulgada se la conoce como la Pepa. Ya, en la página siguiente, se explica que en las Cortes de Cádiz se redactó la primera constitución de la historia de España, especificando que una constitución es un documento que recoge qué es un Estado, cómo se organiza y cuáles son los derechos de los ciudadanos. De ella se dice también que era un texto liberal, es decir, defendía que los ciudadanos tuvieran amplias libertades y derechos, pero no añade más sobre ella y remite a un enlace sobre la Constitución de 1812.

Como preguntas se les pide definir qué es una constitución, cuándo se considera liberal y cuál fue la primera de España, además de quién la suprimió, es decir, actividades de comprensión lectora. En las actividades finales de la Ud., hay un ejercicio donde se repiten las mismas preguntas que durante el tema, todas relativas a la información escrita. Finalmente, hay un ejercicio que incluye un par de artículos de la Constitución y se pide que los comenten y valoren, para después preguntar por qué creen que la Constitución de 1812 supuso un avance democrático y en qué contexto

histórico se redactó.

En el caso de **Santillana**, sí que hay un epígrafe específico sobre la Constitución de 1812, breve, eso sí, que explica en qué condiciones se encargó su redacción, la fecha y algunos de los derechos que estableció, como la igualdad ante la ley, que suponía el fin de los privilegios de la sociedad estamental, y el derecho al sufragio, es decir, a votar para elegir a los representantes de los ciudadanos en el gobierno.

Más acertadas que el contenido, son las actividades que se presentan, puesto que en una batería de ejercicios que vienen al final de la unidad, trabajando con la Constitución de 1812, se relaciona con la actualidad, pidiendo que se indiquen algunos derechos fundamentales que tenemos hoy en día y que reflexionen por qué es importante tener una Constitución. Sobre valores hay otro ejercicio, que recuerda que la Constitución de Cádiz fue la primera de España y se mantuvo poco tiempo en vigor, y que después de ella ha habido otras muchas hasta llegar a la Constitución de 1978, pidiéndoles que comenten por qué se han sucedido tantas Constituciones y si es importante el consenso para vivir en democracia.

En el caso de **Anaya**, por su parte, se menciona que fue la primera Constitución y, en un breve cuadro resumen, aparecen cuáles son sus principales características: el establecimiento del poder del pueblo o soberanía nacional y la división de poderes; el reconocimiento de los derechos individuales, como la igualdad ante la ley, la libertad de escribir, imprimir y publicar las ideas políticas de todas las personas.

De nuevo, como ocurría en Santillana, es más interesante el material que se incluye al final de una de las unidades bajo el epígrafe “zona técnica”, donde se les enseña a analizar y comparar Constituciones, usando el ejemplo de la de 1812 y 1978, señalando distintas categorías para la comparación y, entre ellas, los derechos fundamentales que, ahora sí, aparecen citados (libertades fundamentales de las personas, como la educación, la libertad de expresión, prensa, inviolabilidad del domicilio, etc. Para la de 1812 y derechos individuales y sociales: ideológica, religiosa y de culto, educación, de expresión, disponer de una vivienda digna, derecho al trabajo, etc., para la de 1978).

Por su parte, en los libros de texto de 4º de la ESO, aunque aparece de forma más visible a través de los epígrafes, el contenido no difiere mucho de la etapa anterior.

Por ejemplo, en el caso de **Anaya**, hay un apartado sobre Las Cortes de Cádiz y la Constitución de 1812, si bien muy breve en general, incluyéndose únicamente cuatro líneas sobre la Constitución. De ella se dice que es la primera Constitución de la historia de España y que reconocía derechos individuales, como la igualdad ante la ley. Después aparecen 5 artículos de la Constitución en un cuadro y una actividad se vincula a ese texto, bajo el enunciado de “Comprender textos escritos”, preguntando únicamente qué ideas del liberalismo contienen esos artículos y con qué rasgos del Antiguo Régimen rompen estas ideas. Curiosamente, se remite al texto también en una de las preguntas del apartado “Participar en el aprendizaje” y así la actividad 5

dice: “Explica por qué es importante la Constitución de 1812. Si lo crees conveniente, infórmate antes de contestar” (p. 89), dejando al arbitrio del alumnado ampliar la exigua información que trae el libro.

En el libro de **Sm** en lugar de un epígrafe propi, hay una breve mención a la Constitución de 1812 en el epígrafe de la guerra de la Independencia, pero apenas se dice que en Cádiz se formaron las Cortes Generales que posteriormente la redactaron. Ya en la página siguiente, a través de un cuadro que representa *La promulgación de la Constitución de 1812*, se cuenta que en Cádiz se promulgó la primera constitución liberal de la historia de España, muy inspirada en la francesa de 1791, proclamando la soberanía nacional y definiendo el país como una monarquía parlamentaria. No menciona nada más, pero se pide en los ejercicios que reflexionen sobre los personajes y sus emociones, algo que se sale de la tónica general de las actividades, siempre orientadas al positivismo de los hechos descritos.

Por último, en Santillana sí que encontramos un epígrafe a doble página de las Cortes de Cádiz, incluyendo una página entera sobre la Constitución de 1812. De hecho, se reconoce como la primera de la historia de España y se resalta en negrita que sentó las bases de la España contemporánea. Menciona que “se reconocieron importantes derechos, como la igualdad ante la ley, el derecho a la propiedad, la libertad de imprenta, etc.” Y, lo más importante, añade que, aunque el contexto de la guerra hizo difícil la aplicación de esta Constitución, “su espíritu y su programa fueron una referencia durante la historia contemporánea de España”, reconociendo su papel en el desarrollo de la democracia española (p. 95). Además, hablando de la labor de las Cortes, dice que “aprobaron muchas reformas que pusieron fin al Antiguo Régimen: la libertad de imprenta, la abolición de la tortura y la supresión de la Inquisición, los señoríos y los gremios, y declararon la igualdad de todos los ciudadanos ante la ley” (p.94).

Con respecto a los ejemplares de 2º de Bachillerato, las informaciones son un poco más exhaustivas, aunque valorándolo en conjunto, verdaderamente no hay un tratamiento profundo de ninguna de las cuestiones.

En el libro de **Anaya**, hay 4 páginas dedicadas a las Cortes de Cádiz, incluyendo un subapartado extenso sobre la obra legislativa y los decretos de abolición del Antiguo Régimen. Además, hay un subapartado sobre la Constitución de 1812, de la que se dice que es un texto muy extenso porque regulaba hasta el detalle todas las cuestiones relacionadas con la vida política y los derechos constitucionales, para evitar interpretaciones “contrarias al espíritu de la Constitución” (p. 131) También se dice que “con su afirmación de los derechos individuales y colectivos de los españoles, ponía los fundamentos para acabar con un modelo de sociedad basado en las exenciones y los privilegios”. Es más, en un párrafo posterior se reitera que

años después, otros textos, inspirados en ella, se encargarían de hacer avanzar

a la sociedad española en la conquista de sus derechos individuales y colectivos. Como símbolo del deseo de libertad de los españoles, la Constitución de 1812 permanecería viva en el recuerdo a lo largo del siglo, prolongándose, también, en el ideario de los liberales de América del Sur y de Europa (p. 132).

Se añaden dos fragmentos de textos bajo el epígrafe “La importancia de la Constitución de 1812”, que provienen de monografías contemporáneas donde se analiza su importancia desde el presentismo.

Además, dentro de las actividades, se pregunta qué decretos de Cádiz establecían la libertad política y la igualdad jurídica de los ciudadanos y se pide que se explique brevemente por qué podemos calificar como progresista e, incluso, como democrática la Constitución de 1812. En las actividades de evaluación del final de la unidad también viene cómo hacer Comentarios de textos constitucionales (pp. 147-148).

Una tónica similar se sigue en la editorial **Sm** en cuanto a amplitud de los contenidos. Así, hay un epígrafe a doble página de las Cortes de Cádiz, incluyendo un subapartado sobre los principios básicos constitucionales. De hecho, se dice al final del último apartado, titulado “El legado de Cádiz” que el proyecto reformista y liberal de Cádiz se vio truncado por el final de la guerra y la vuelta de Fernando VII, añadiendo que “tuvieron que pasar muchos años para que, mediante otros textos inspirados en la Constitución gaditana, la sociedad española avanzara en la conquista de sus derechos individuales y colectivos”, remarcando también que la Constitución de 1812 influyó en el ideario de los liberales de la América española (p. 113). Se añaden dos fragmentos de documentos: uno que se llama “Los principios constitucionales”, y que muestra un pequeño texto del Discurso preliminar de Argüelles al presentar la Comisión de Constitución el proyecto de esta, 24 de abril de 1811; y una síntesis de algunos de los artículos de la Constitución de 1812. Dentro de las actividades, se pide enumerar los postulados del texto constitucional promulgado en Cádiz y, además, explicar la importancia que han tenido estos postulados en la historia de España y América (p. 113).

En las páginas finales de la unidad, en un apartado que se llama “La Historia en el presente”, se trabaja sobre “La Pepa, en el origen de la actual policía”, vinculándola con el concepto de ciudadanía, que adquiere rango legal en Cádiz (explica cómo se crea, por ello, un cuerpo destinado a salvaguardar la seguridad y la integridad de todos los ciudadanos españoles) (p. 125).

Finalmente, **Santillana** presenta un epígrafe a doble página de las Cortes de Cádiz, incluyendo un subapartado sobre La Constitución de 1812. De hecho, se dice al final del apartado que

La constitución apenas pudo aplicarse debido al contexto de guerra. La restauración absolutista de 1814 la abolió. Pero su espíritu y su programa fueron una

referencia durante la mayor parte del siglo XIX. Y se convirtió en un mito para el liberalismo universal y un modelo para las revoluciones liberales. (p. 120) .

También se dice, hablando de la obra legislativa de las Cortes de Cádiz, que “fue ingente y representó una ruptura radical con los principios hasta entonces vigentes” (p. 120) Dentro de las actividades, se pide “Analiza el contenido de la Constitución de 1812”; “Explica la importancia de la legislación gaditana”; “Investiga la tarea de un diputado de tu Comunidad presente en Cádiz en 1812” (p.120). En las páginas finales de la unidad, en un apartado que se llama “La Historia en tu vida. Comprender el presente” se trabaja sobre *El constitucionalismo español*, con textos y actividades sobre la Constitución de Cádiz, y un cuadro comparativo de las constituciones españolas, además de nombrar recursos sobre el tema y plantear actividades en comparación con la actualidad (p. 133).

Dejando a un lado la Constitución de 1812, las de 1837, 1845, 1869 y 1876 aparecen mucho menos detalladas que la anterior en todos los manuales, pero especialmente en 6º de primaria y 4º de la ESO, omitiéndose incluso alguna. En la mayoría de estos casos, se trata de simples menciones vinculadas a la fecha y a los promotores, sin explican nada o casi nada sobre sus características y los derechos y libertades que amplían o recortan.

Por ejemplo, en la etapa de primaria, la editorial **Sm** menciona que los liberales lograron imponer la Constitución de 1837 y que los moderados aprobaron la Constitución de 1845, pero sin nombrar nada más sobre ellas. También se menciona que en 1868 se abrió un proceso democrático en España donde la nueva Constitución de 1869 estableció una monarquía parlamentaria. Y, con el contenido de la Restauración Borbónica, nombran la constitución de 1876, de nuevo, sin definir las ni nada.

En las preguntas, y como ejercicio para interpretar la línea del tiempo que viene, se pregunta cuántas constituciones se aprobaron en el siglo XIX y cuáles eran liberales. Como se puede observar, no hay mención a los derechos o libertades que pudieran promulgar dichas Constituciones, ni un trabajo específico con ellas, más allá de los datos.

Santillana, por su parte, también las menciona muy brevemente, siendo la editorial que menos énfasis hace en estos temas. Empieza diciendo que Isabel II implantó una monarquía constitucional y, en el epígrafe “De La Gloriosa a la república”, se nombra la Constitución de 1869, mencionando que contenía una amplia declaración de derechos, pero sin explicar cuáles. También aparece nombrada la Constitución de 1876, pero sin más información.

En el libro de **Anaya**, por último, se mencionan sin explicar las Constituciones de 1845 y, curiosamente, la non nata de 1856. No aparece, sin embargo, la de 1837. Además, con carácter genérico, se habla de las de 1869 y la de 1876. De la de 1869, al final del tema, en un apartado llamado “¿Quién es quién? Hechos y personajes”,

y hablando de la Gloriosa se dice lo siguiente: “El triunfo de la revolución trajo una nueva Constitución (1869), la más liberal de las del siglo XIX y abrió un periodo llamado Sexenio Democrático, uno de los primeros intentos de establecer un régimen democrático” (p. 65). Después, en el apartado de la Restauración, explican que la Constitución de 1876 era moderada y abierta, ya que se podían restringir o ampliar derechos según el partido que gobernara sin necesidad de cambiarla. Además, en un cuadro resumen breve, un recurso muy recurrente de esta editorial para las constituciones, aparecen las principales características de la de 1876: “La soberanía (el poder) lo comparten el rey y las Cortes (pueblo); Se reconoce la división de poderes; sólo pueden votar los varones mayores de 25 años; se declara la libertad de comercio, pero se limita la de imprenta (censura)” (p. 62).

En 4º de la ESO, la tónica es similar, pues no todas aparecen en todos los libros.

Anaya recoge que en el reinado de Isabel II, al llegar al poder, cada partido trató de imponer sus ideas, redactando una Constitución a su medida. Sin embargo, sólo se menciona que en la Década Moderada se impuso la Constitución de 1845 y que en el Bienio Progresista se redactó la de 1856, que no llegó a publicarse. Se añade un cuadro con algunos artículos de la Constitución moderada de 1845. Después, en el epígrafe de El Sexenio Revolucionario, sí que se habla un poco más de la de 1868, diciendo que era de carácter más democrático, pues reconocía los derechos de expresión, prensa, reunión y asociación; la soberanía nacional; la división de poderes y, por primera vez en la historia de España, el sufragio universal masculino. Se añade el preceptivo cuadro con artículos y, en las actividades, se pide “Comparar los artículos de las constituciones de 1845 y 1869 y contestar: a) ¿Qué diferencias existen entre una constitución conservadora y otra más democrática?; b) ¿Era verdaderamente democrática la Constitución de 1869? ¿Por qué?” (pp. 92-93) Curiosamente, antes no se dice nada de la de 1837.

En cambio, sí que se aborda más ampliamente la Constitución de 1876, si lo comparamos con las anteriores. De ella se dice que era una constitución moderada, pero lo bastante flexible como para que cualquier partido pudiese gobernar sin necesidad de cambiarla. Establecía una amplia declaración de derechos, que podían restringirse más o menos en función del partido gobernante; la soberanía compartida entre el rey y las Cortes; y un sufragio a determinar por el partido gobernante: restringido o universal. Se añade el cuadro con los artículos, aunque más numerosos que en el resto de constituciones. En las actividades, pide leer los artículos de la Constitución de 1876 y responder una serie de preguntas sobre ellos, de una manera muy tradicional y positivista.

Sm, por su parte, simplemente se menciona que en 1837 la Regente M^ª Cristina se vio obligada a jurar una nueva Constitución, sin añadir nada sobre ella. Después, hablando de moderados y progresistas se dice que en 1845 los moderados impusieron una constitución (no se menciona el intento de la de 1856) y sobre el sexenio

se dice que se divide en varios periodos, siendo la primera etapa cuando se aprobó la Constitución de 1869. Sin embargo, se adjunta al final un cuadro resumen “Para saber más”, que contiene las principales constituciones promulgadas entre 1812 y 1874, con algunas preguntas relativas a su comparación. Después, en los ejercicios del final de la unidad, se pide que se comparen dos fragmentos de las constituciones de 1845 y 1869.

Finalmente, en un apartado que se llama “Trabaja como un historiador” hay un ejercicio llamado Analizar y comparar textos jurídicos, con fragmentos de las Constituciones de 1869, 1931 y 1978, junto a la Ley electoral de 1891, para trabajar de manera comparada con ellos.

En este caso, la constitución que no se nombra es la de 1876, aunque se habla de la Restauración de los Borbones.

Por último, **Santillana** nombra la Constitución de 1837, “que no era tan avanzada como la de 1812” (p. 100), pero sin explicar nada sobre ella. También es poco exhaustiva con la de 1845, de la que se dice que establecía la soberanía compartida entre el rey y las Cortes, y limitaba algunos derechos individuales, como la libertad de prensa, aunque al menos sobre esta hay un ejercicio de trabajo con textos históricos, reproduciendo algunos de los artículos y haciendo preguntas sobre ellos, aunque orientadas al poder legislativo.

Mencionando la gran actividad legislativa que se dio durante al Bienio Progresista, se nombra la Constitución de 1856, que no llegó a ser promulgada y, en el epígrafe sobre “El sexenio democrático”, se menciona la Constitución de 1869, considerada “el primer texto democrático de la historia de España” y añadiendo que “Contenía una amplia declaración de derechos y reconocía el sufragio universal masculino”. Sobre ella viene otro ejercicio de textos históricos, pero centrado sólo en dos artículos que abordan el sufragio y la libertad religiosa (pp. 101-102).

Finalmente, en el epígrafe de “La Restauración”, hablando de sus pilares, se menciona la Constitución de 1876 junto al turno, explicando que

intentó ser conciliadora. Para satisfacer a los progresistas y a los demócratas incluyó una amplia relación de derechos y libertades, mientras que para satisfacer a los moderados, proclamó la confesionalidad del Estado y la soberanía compartida entre las Cortes y el rey (p.104).

Pero, como puede observarse, no menciona cuáles son esos derechos y libertades y, aunque en un ejercicio se pide que definan la Constitución de 1876, no hay más trabajo con ella.

En los ejercicios del final de la unidad viene una pequeña tabla para completar sobre las Constituciones españolas del siglo XIX, pero sólo la de 1812, la de 1845, 1869 y la de 1876, y sin entrar a profundizar, mencionando únicamente etapa, división de

poderes, sufragio y soberanía.

En el nivel de 2º de bachillerato, nuevamente hay cierta diferencia con las otras etapas porque se aborda de manera más completa la descripción de la gestación y características de todas las Constituciones, aunque con diferencias entre ellas.

Comenzando con **Anaya**, en la UD.7., hablando del Estatuto Real de 1834, se dice que era una “Constitución incompleta” porque no recogía declaración alguna sobre los derechos de los individuos. Después hay un epígrafe sobre “El reformismo liberal. La Constitución de 1837” (p. 157). Se dice de ella, además de describir sus principales características, que “había sido instituida en la Constitución de 1812 y repuesta en el Trienio, y era para los liberales progresistas la garantía de defensa ciudadana armada de la Constitución y de los derechos políticos” (p. 158). Incluye un documento con los principales artículos de la Constitución. En las actividades se pregunta sobre cuál fue la importancia de la Constitución de 1837.

En el apartado sobre la década moderada (1844-1854) hay un subepígrafe sobre “Contrarreformas moderadas y Constitución de 1845”, si bien apenas dice unas líneas sobre ella (que se presentó como “mejora” de la de 1837, que sustituyó el principio de soberanía nacional por el de soberanía compartida, limitando el poder de las Cortes y ampliando las prerrogativas del rey). Se añade un documento con los principales artículos de la Constitución.

En el apartado sobre el Sexenio Democrático (1868-1874), hay un subapartado sobre la Constitución Democrática de 1869. No se extiende mucho en ella, aunque también se añade un documento con los principales artículos de la Constitución (pp. 181-182).

En la UD. 8. Hay un epígrafe sobre la Constitución de 1876, de apenas dos párrafos, donde se describe muy brevemente en qué consiste. Acompaña un documento donde se resumen los principales artículos de la constitución (p. 197). En las actividades de esa página se pide que se recurra a documentos anteriores para comparar las constituciones.

Por su parte, Sm comienza en la UD.6. hablando de los orígenes del Estado Liberal, donde se menciona la introducción de novedosas reformas, como la promulgación de una ley de prensa e imprenta en 1834 “que otorgaba un alto grado de tolerancia en lo referente a la libertad de expresión” (p.128) Además, en el epígrafe sobre “El Estatuto Real de 1834” se dice expresamente que no se hace referencia en él a los derechos fundamentales.

En esa misma unidad se incluye un apartado sobre la Constitución de 1837. De ella se dice que estableció una amplia declaración de derechos y que su verdadera importancia radicó en la implantación definitiva del régimen constitucional en España, el cual estableció un sistema parlamentario (p.129). También aparece un fragmento de documento donde se recogen los principales artículos (destacando la libertad de prensa). En las actividades se pregunta sobre la importancia de la Constitución de 1837.

También en la UD.6, en el apartado sobre la década moderada (1844-1854) se dice que con Narváez el régimen liberal dio un giro notable hacia posiciones conservadoras que quedaron fijadas en la Constitución de 1845. (p. 132) Además, en la misma página aparece en el margen un documento con un resumen de artículos de la Constitución y, en la página de al lado, un documento con artículos de la Constitución non nata (1856) y se pregunta qué principales novedades hay en ese texto con respecto a 1845.

En el apartado sobre el Sexenio Democráticos, hay un subapartado que habla de las Juntas revolucionarias y la nueva constitución. Entre las novedades del nuevo texto constitucional (1869) se habla de "Amplias libertades: se declaraba la libertad de cultos, pero el estado estaba obligado a mantener el culto católico. Además, por primera vez quedaron recogidos los derechos individuales, tales como la libertad de residencia, la libertad de enseñanzas, la inviolabilidad del correo y la concreción de las condiciones de la detención legal" (p. 140).

También aparece un documento con los principales artículos de la Constitución de 1869. En las actividades de esta parte del tema se pregunta: "¿Qué principios políticos inspiraron la revolución de 1868? ¿Cómo quedó reflejado este ideario?" (p. 141).

Al final de la unidad, a modo de síntesis, viene un cuadro de resumen de la construcción del Estado Liberal, marcando los principales acontecimientos y señalando las constituciones y proyectos (p. 144).

En la UD. 8, aparecen las bases del sistema canovista, y, dentro de ellas, un punto sobre la Constitución de 1876, de la que se dice que era herencia de la de 1845. Además de describir sus principales puntos, acaba diciendo que "se contemplaba un conjunto de derechos y libertades propios del liberalismo moderado" (p. 178). Acompaña un documento donde se resumen los principales artículos de la constitución (p. 179).

Hablando del reinado de Alfonso XII y la regencia de M^o Cristina, se menciona que en la regencia se dio un periodo de Gobierno Liberal en el que, entre otras cuestiones legislativas, se legalizaron los partidos políticos y los sindicatos obreros con la Ley de Asociaciones, además de restablecerse las libertades de cátedra y prensa y la implantación del sufragio universal masculino. (p. 179) En las actividades de esta página se pregunta cuál fue el modelo de la Constitución de 1876 y qué tipo de texto era.

Por último, **Santillana** es un poco más exhaustiva que las otras dos editoriales, al menos en alguna de las Constituciones, como la de 1876. Comienza en la UD.6. hablando del Estatuto Real de 1834, del que dice que "esta reforma constitucional no satisfacía a los liberales doceañistas, que reclamaban mayor participación ciudadana y el retorno al espíritu de Cádiz" (p.137)

En esa misma Ud. Viene un apartado sobre la Constitución de 1837 (p.138). De ella se dice que tenía carácter progresista y recuperaba algunos aspectos de 1812, aunque pretendía el consenso entre las dos corrientes liberales y se mantenían la separación de poderes y la importancia concedida a los derechos individuales. También

aparece un recuadro donde se recoge el sistema político de la Constitución de 1837, con un resumen de los principales artículos (destacando la libertad de prensa). En las actividades del final de la Ud., en un apartado llamado "Trabajo de síntesis", hay un ejercicio de análisis de documentos con el Preámbulo de la Constitución de 1837 y se pide "Analiza la imagen de portada de la Constitución de 1837. ¿Quién es la niña que ofrece la Constitución?" (p. 151).

También en la UD.6, en el apartado sobre los gobiernos del general Narváez y sus conflictos, se dice que Narváez modeló un Estado centralizado y uniforme a través de una prolija legislación, entre la que se encuentra una nueva Constitución (1845)

de corte moderado, cuya discusión mostró las divisiones internas del moderantismo. Basada en el liberalismo más conservador, estableció la soberanía compartida (rey-Cortes), la unidad católica de España, el sufragio censitario y la supresión de la Milicia Nacional. El Senado pasó a ser enteramente por designación real (...) (p. 142).

Además, en la misma página aparece en el margen un cuadro con un resumen de artículos de la Constitución y se pregunta por qué podemos afirmar que se trata de una constitución moderada, preguntando también en la página siguiente sobre el sistema político de la Constitución de 1845, cuáles eran los poderes del rey y de las cortes. Por último, también en esa página, hay una actividad de comparar las características de la Constitución de 1845 con las de 1812 y 1837 (p. 143).

Ya en el epígrafe del bienio progresista (1854-1856), hay un subepígrafe titulado "La Constitución de 1856 y la crisis del bienio", donde se dice que

La Constitución de 1856 es conocida como non nata (no nacida) porque no entró en vigor. Era de carácter progresista: defendía la soberanía popular, recuperaba la Milicia Nacional, establecía un Parlamento bicameral (Congreso y Senado), defendía la libertad de imprenta, la elección directa de alcaldes, la libertad religiosa, etc. (p. 145).

En la UD.7, sobre el sexenio democrático (1868-1874), en un apartado sobre la Regencia de Espartero, hay un subepígrafe sobre "La Constitución de 1869" (p.158), aprobada por amplia mayoría. De ella se dice que "Es un texto con 112 artículos, influido por la constitución belga de 1831 y la estadounidense de 1787. Establecía en el preámbulo la soberanía nacional de base popular y proclamaba la división de poderes y una amplia declaración de derechos". Entre los aspectos que destaca se dice que "Regulaba todos los derechos individuales, incluso los no mencionados de forma expresa. Esos derechos eran los de libertad de cultos (que suscitó un encendido debate), de reunión y asociación, de residencia, de enseñanza, de expresión y de invio-

labilidad del domicilio. En caso de uso indebido, esos derechos se podían suspender, pero solo mediante una ley". También nombra el sufragio universal masculino como la conquista política más destacada de la revolución de 1868. En la misma página viene como documento la Constitución con algunos artículos resumidos y un mapa conceptual donde se habla de la distribución de poderes. En ese cuadro se incluyen algunas preguntas, como "¿Qué diferencias esenciales existen entre esta constitución y la de 1845?" o, más interesante, "¿Por qué se puede decir que el régimen que estableció esta constitución todavía no era una democracia plena?".

En el epígrafe sobre "La Primera República", dentro del punto 4.2. La República federal y la revuelta cantonal", hay un apartado que se llama "El proyecto de constitución federal" (p. 164), donde se habla de la Constitución non nata de 1873, elaborada apresuradamente por Castelar y definida como un texto poco sistemático que definía una nación española compuesta por diecisiete Estados federados, que regulaba los derechos y libertades de los españoles y delimitaba los poderes del Estado federal y de los Estados de que se componía.

La UD. 8 inicia con una imagen de la reina regente jurando la Constitución de 1876, y se pregunta al alumnado "¿Qué significa ese acto?" (p.172). Y ya en el punto 2. Bases y funcionamiento del sistema de la Restauración, el punto 2.1. es "La Constitución de 1876", nombrada como la de mayor vigencia en la historia contemporánea de España hasta la fecha, pues duró hasta 1923. Se le achaca como mayor logro la estabilidad, de la que se había carecido en el país desde 1808. Era un texto breve, de 89 artículos, que surgió como una síntesis y un punto intermedio de las dos constituciones precedentes, las de 1845 y 1869. Fue aprobado por amplia mayoría y publicado el 2 de julio tras ratificarlo el rey. La forma en que se elaboró mostraba el espíritu de partida: el pacto, lo que explicaba su durabilidad. Su escasa concreción dejaba en manos del partido gobernante aspectos básicos como el sufragio o la cuestión religiosa, la que ocupó más debates. La soberanía era compartida entre el rey y las Cortes, el derecho de sufragio se dejaba pendiente al no precisar el sistema de votación (lo definirán dos leyes electorales, la de 1878 que retoma el censitario, y la de 1890, que recupera el universal). En cuanto a la cuestión religiosa se declara al Estado confesional y se le encomienda el mantenimiento del culto, pero introduciendo la libertad religiosa, aunque limitada a las manifestaciones privadas. En la misma página viene un cuadro resumen con artículos de la Constitución y un pequeño mapa conceptual, aunque se centra en los poderes del rey y las Cortes y la cuestión religiosa.

Con respecto a la de 1931, como ya hemos comentado una de las que más se trabaja, también hay variaciones en cuanto a la profundidad con la que se trata en cada editorial.

Por ejemplo, para la etapa de 6º de primaria, en la editorial **Sm** las menciones son muy breves: en un punto de la Ud., titulado "España a comienzos del siglo XX", hablando de la Segunda República, se dice que las Cortes aprobaron una constitución

democrática, de nuevo sin nombrar nada más, ni la fecha en este caso). Después, hablando de la sociedad y cultura del siglo XX, dice “Ya durante la Segunda República se produjeron avances en los derechos de los desfavorecidos y se intentó impulsar la educación. El sufragio universal masculino, primero, y el acceso de las mujeres a este derecho durante los años de la República acercaron la igualdad social. Sin embargo, la Guerra Civil y la llegada de la dictadura terminaron con estos logros” (p. 70).

Sin embargo, en el caso de **Anaya**, se habla de una manera más amplia que en las Constituciones anteriores: “Tras la proclamación de la Segunda República, el Gobierno provisional convocó Cortes para elaborar una nueva constitución, que se promulgó en 1931. En ella se estableció la libertad de expresión, reunión y asociación, el sufragio universal masculino y femenino, la separación de la Iglesia y el Estado, y el derecho a la autonomía de las regiones”. Después de eso, se mencionan las reformas que llevaron a cabo Alcalá-Zamora como presidente y Manuel Azaña como jefe de Gobierno: “Reformas sociales. Se autorizó el matrimonio civil, el divorcio y el derecho al voto de las mujeres; (...) Reformas culturales. Se impulsó la educación laica o no religiosa, mixta (niñas y niños), obligatoria y gratuita” (p.75).

Además, en su característico cuadro resumen, aparecen las principales características de la Constitución de 1931: “Se declara una república democrática y la soberanía (el poder) reside en el pueblo; División de poderes: ejecutivo, legislativo y judicial; Pueden votar los hombres y las mujeres mayores de 23 años; Se declaran las libertades ciudadanas de expresión, reunión y asociación; El Estado español no tiene religión oficial; Derecho a autonomía de las regiones”. (p. 75).

Finalmente, el libro de **Santillana**, en el epígrafe de la Segunda República, dice que

se aprobó una nueva Constitución y se implantó un sistema político democrático, en el que se establecieron:

- El sufragio universal. Por primera vez se reconocía el derecho a votar a las mujeres.
- La separación entre el Estado y la Iglesia. La religión católica dejó de ser la religión oficial en España.
- La creación de regiones autónomas. En 1932 se aprobó el Estatuto de Autonomía de Cataluña, y en 1936, el del País Vasco (p. 80).

Además, hay una actividad comparativa de la Constitución de 1931 con la de 1978, donde se recogen algunos fragmentos de cada una de ellas, y se mencionan algunos artículos vinculados, precisamente, a derechos (a la libre circulación y residencia, a emitir sus ideas y opiniones sin censura, a la asociación, etc.).

Un poco más exhaustivas son las explicaciones que contienen los libros de texto de 4º de ESO para esta Constitución.

Por ejemplo, **Anaya** la desgrena más y menciona que “Establecía una amplia

declaración de derechos (expresión, reunión y asociación), la soberanía popular, la división de poderes, el sufragio universal masculino y femenino, la autonomía regional reflejada en un estatuto de autonomía y la separación Iglesia-Estado. Además, definía a España como una “República de trabajadores”. (p. 168) Los artículos que se recogen en el cuadro sobre la Constitución de 1931 son los más numerosos y la pregunta vinculada a este documento conlleva algo más de reflexión: ¿Cuáles son sus principales aportaciones respecto a las constituciones anteriores?

En el libro de **Sm** hay un epígrafe propio sobre la Constitución de 1931, nombrada como la primera Constitución democrática, con una amplia descripción de las principales disposiciones del texto, y termina diciendo que la Constitución adoptó un tono reformista, que se inspiraba en las constituciones más avanzadas, como la mexicana, la rusa o la alemana.

Santillana, por su parte, **también** especifica más que con las anteriores. Señala que implantó un régimen plenamente democrático y se enumeran sus principales novedades:

- El reconocimiento de numerosas libertades individuales (expresión, reunión o asociación), el derecho al divorcio y el sufragio universal masculino y femenino.
- La declaración de España como Estado aconfesional, sin religión oficial.
- La descentralización territorial.
- La importancia del bienestar social.

Hay un ejercicio que pregunta qué novedades supuso la Constitución de 1931 respecto a la de 1876 y donde se trabaja con textos históricos fundamentales, añadiendo cuestiones sobre los derechos y libertades que reconoce la Constitución y preguntando cuál les parece más novedoso y por qué, y de nuevo pidiendo que compare algunos artículos con los de la Constitución de 1978 para explicar semejanzas y diferencias.

Finalmente, el caso de 2º de Bachillerato para esta Constitución se centra mucho en los aspectos políticos, dejando de lado la cuestión de los derechos adquiridos.

Por ejemplo, en esta línea **Anaya**, en la UD. 10, habla de “Las Cortes constituyentes”, e incluye un punto sobre la Constitución republicana de 1931. Viene un documento con los principales artículos de la Constitución y se pide en las actividades que se resuman los principales rasgos políticos (pp. 262-263).

De la misma forma, en el libro de la editorial **Sm**, también en la UD. 10, se habla de “El proceso constituyente”, tratando uno de los puntos sobre la Constitución republicana de 1931. Se indica aquí que las principales discusiones giraron en torno a los artículos sobre el reconocimiento del derecho a voto a las mujeres, que finalmente se reconoce en el texto, y la cuestión religiosa (acaba diciéndose que el Estado no tiene religión oficial). Viene un documento con los principales artículos de la Constitución y se pide que se resuman los aspectos novedosos con respecto a las constituciones pre-

vias. Sin embargo, destaca que no haga mención explícita en ningún sitio a que este texto recoge una amplia declaración de derechos y libertades (p. 227).

Por otra parte, hablando de las contrarreformas del Gobierno de Lerroux, se menciona la reforma constitucional que presentó a las Cortes con el objetivo de revisar los artículos relacionados con la religión, la enseñanza, el matrimonio, la propiedad y la cuestión territorial y autonómica, aunque este proyecto no pudo llevarse a cabo (p. 237).

Por último, **Santillana** aborda esta temática en la Ud. 12, en el epígrafe que habla de la proclamación de la república y el periodo constituyente, tratando el punto 1.4. de “La Constitución de 1931” (pp. 270-271), la primera constitución republicana de la historia de España, que definía España como “una república democrática de trabajadores de toda clase, en la que todos los poderes emanaban del pueblo”. Recogía, dice el libro, una amplia declaración de derechos y libertades, como el derecho al voto de las mujeres, el establecimiento del matrimonio civil y el divorcio, y el derecho a una educación primaria obligatoria y gratuita. Se respetaba la propiedad privada, pero se asumía el principio de que la riqueza del país quedaba subordinada a los intereses nacionales, pudiendo darse la expropiación forzosa por utilidad social, aunque con indemnización. También se establecía una radical división de los poderes y se declaraba la no confesionalidad del Estado, la libertad de culto, la separación Estado-Iglesia y se eliminaba la financiación estatal de la Iglesia. Prohibía a las congregaciones religiosas ejercer la enseñanza, el comercio y la industria. Añade, finalmente, que fue una constitución sin consenso, porque la derecha no republicana la rechazó y mostró su disposición a revisarla. En la misma página aparece un cuadro resumen de los principales artículos de la Constitución y se pregunta al alumnado que señale cuáles fueron sus novedades, algo que también viene en las actividades de esa página.

Dejando a un lado las Constituciones, generalmente, apenas se recogen en los libros los derechos políticos conquistados en ese periodo, tales como participar en la dirección de los asuntos públicos, votar y ser elegidos en elecciones periódicas, extensión del sufragio a las mujeres, tener acceso a las funciones públicas del país, etc. Cuando aparecen es a través de una simple mención, que no explica la importancia de ese derecho, sobre todo, por ejemplo, en lo relativo al voto. En esa misma línea, tampoco se da una visión profunda en los libros de los derechos sociales conquistados y/o recuperados en ese periodo, como el derecho a la educación, derecho a la salud y protección ante accidentes de trabajo, etc.

Segunda parte: la pérdida de derechos civiles, políticos y sociales. La dictadura franquista.

En el caso de la guerra civil, la verdad es que la diferencia entre los niveles se aprecia mucho más aún que en los casos anteriores, puesto que, mientras que para los

niveles más bajos dedican como máximo una página al tema y apenas hay espacio para profundizar en ninguna cuestión, en el caso de 2º de Bachillerato hay una unidad entera dedicada al conflicto, aunque, en realidad, eso no significa que haya un tratamiento amplio en ninguno de los casos.

Comenzando con las causas y consecuencias del conflicto, en el nivel de 6º de primaria, **Sm** no nombra ninguna de las dos, aunque hace mención a como durante la guerra se anularon las leyes democráticas y las libertades de los ciudadanos.

Santillana tampoco las menciona y, justo en el epígrafe anterior sobre las reformas de la República, dice que “muchas medidas no fueron aceptadas por una parte de la población. La situación se volvió muy inestable y los enfrentamientos entre los partidarios de la República y quienes se oponían a ella se volvieron cada vez más frecuentes y violentos” (p. 80). Luego añade que el general Franco, apoyado por una parte del ejército y quienes se oponían a la República, dio un golpe de Estado contra el gobierno.

No habla de las víctimas de manera específica, aunque menciona que

La guerra provocó cientos de miles de muertos y heridos y muchas personas tuvieron que marchar al exilio para huir de la represión. La sociedad se dividió entre vencedores y vencidos. Además, España quedó arrasada, con miles de viviendas, carreteras e industrias destruidas. (p.81)

Anaya, por su parte, dentro de la página de la guerra dedica un cuadro a causas, pero no del conflicto sino de la victoria de los sublevados, y uno a consecuencias, esta vez sí de la guerra, aunque de una manera muy breve, diciendo únicamente : “Pérdida de población por las personas muertas y las que tuvieron que salir del país por sus ideas (exilio); pérdidas económicas por la destrucción de industrias e infraestructuras e implantación de un sistema político dictatorial.” (p.76).

Empieza el tema diciendo que entre el 17 y 18 de julio de 1936, algunos generales del ejército de África se sublevaron contra la República, pero no menciona por qué . De hecho, justo en la página anterior, hablando del final de la Segunda República, explica que se produjeron enfrentamientos entre la izquierda, partidaria de las reformas y vencedora de las elecciones de 1936, y la derecha, no partidaria y que, finalmente, el sector más conservador del ejército dio un golpe de Estado en julio de 1936, provocando la Guerra Civil.

Para el caso de secundaria, en los libros de 4º de ESO, encontramos, probablemente, la mayor diferencia de contenidos entre la editorial Anaya y las otras dos. En Anaya hay muy poca información sobre las causas y consecuencias de la guerra civil o sobre las víctimas. Por ejemplo, llama la atención que se añada un cuadro sobre las consecuencias de la guerra, pero no se trabaje exhaustivamente el por qué de esas diferencias tan grandes en cuanto a las cifras en cada bando, o las represalias, espe-

cialmente si tenemos en cuenta la edad del alumnado en este nivel.

Sin embargo, **Sm** trabaja mucho más el tema, aunque no hay mención explícita a las causas de la guerra, sino que, en el epígrafe anterior, sobre el triunfo del Frente Popular, se termina diciendo “La derecha rompía definitivamente con la República, apostándose todo a la carta de un golpe de Estado militar” (p. 153). Después, en la página siguiente, en el epígrafe sobre sublevación militar y comienzo de la guerra, se desarrolla un poco mencionando el atentado del teniente Castillo y el asesinato de Calvo Sotelo.

En cambio, sí hay una página sobre las consecuencias, aunque las explica de una forma un tanto superficial. De hecho, menciona que la Guerra tuvo graves consecuencias económicas y demográficas, dedicando cuatro líneas a cada una.

Además, describe la represión en ambos bandos, explicando que, aunque los asesinatos que se produjeron tenían rasgos comunes, también había considerables diferencias, y llega a preguntar en un ejercicio qué características tuvo la represión en cada una de las zonas. En la zona republicana carga las tintas sobre grupos aislados, justificando que la falta de autoridad del Gobierno permitió que grupos incontrolados llevaran a cabo procedimientos represivos que acabaron con la vida de miles de civiles, sobre todo religiosos, políticos de derechas y grandes propietarios. En cambio, en la zona nacional se afirma que hubo una represión sistemática, alentada desde el poder como estrategia de dominación. Se señala, además, que se consideraba enemigos a las personas de izquierda, los sindicalistas y los nacionalistas, entre otros, algo un poco superficial, puesto que no cubre la realidad de la represión. Resalta el espíritu de cruzada y lo compara con la lucha contra el infiel en la Edad Media. También menciona que, acabada la guerra, la represión se mantuvo. Faltan datos concretos y falta una explicación más apoyada en las fuentes. Sólo se nombra una estimación de 500.000 muertes violentas en el apartado demográfico. Ni si quiera se centra en otras cifras de afectados por la represión.

Sí que incluye una actividad más completa que en el resto de casos, centrada en la temática de los desastres de la guerra. En ella, incluye una imagen, acompañada del siguiente texto: “Uno de los efectos de las guerras son los daños físicos y morales que produce entre la población no combatiente. Clasifica las consecuencias que se aprecian en la imagen” Después, dice “A partir de esta imagen, escribe una reflexión sobre los desastres de la guerra”. Por último, hay una síntesis de ejercicios sobre “La guerra y la población civil”, donde se trabajan las consecuencias del conflicto para la población.

Por último, en **Santillana** no hay mención explícita a un apartado sobre las causas, pero sí sobre las consecuencias, a la que se dedican dos páginas, añadiendo incluso cómo afectaron a los niños/as. No obstante, menciona que la Guerra tuvo graves consecuencias económicas, demográficas, sociales, culturales y políticas, pero sólo desarrolla las económicas, las humanas y los efectos culturales.

Sí que hay varias menciones a que la guerra afectó por igual a la gente de ambos bandos. Por ejemplo, en el epígrafe sobre “La vida cotidiana durante la guerra”, dice que “la guerra civil modificó profundamente la vida cotidiana de los españoles, tanto en el bando sublevado como en el bando republicano”. Y algo similar expresa cuando habla de que esa vida cotidiana “se vio sobresaltada por las represalias que tuvieron lugar en ambos bandos contra los simpatizantes de la otra zona” (de hecho, se llama ese apartado “Represalias en ambos bandos”, y se pregunta en un ejercicio “¿Quiénes fueron las víctimas de las represalias?”) (pp. 212-213).

Menciona también que las víctimas de la zona sublevada fueron principalmente líderes sindicales, miembros de partidos de izquierdas, intelectuales y militares republicanos, mientras que en zona republicana se persiguió a los caciques, los terratenientes, los empresarios y los miembros del clero.

En ambos bandos muchas personas fueron denunciadas por pertenecer o simpatizar con el adversario y ejecutadas. En muchos casos, usando el pretexto de la guerra, se llevaron a cabo venganzas por rencillas personales. Los fusilados solían ser enterrados en fosas comunes por la noche y sin ningún tipo de identificación. Aún hoy se exhuman cadáveres de muchos de estos enterramientos anónimos. (p. 213)

Lástima que desaproveche esta ocasión de mencionar la Memoria Histórica, puesto que no explica a qué se refieren esas exhumaciones ni en qué contexto se enmarcan.

También cuando habla de las consecuencias humanas de la guerra, menciona que los estudios recientes calculan que fallecieron unas 145.000 personas en el frente, a las que hay que sumar 130.000 víctimas de la represión en ambos bandos durante la contienda, y añade que también hay entre 35.000 y 50.000 más ejecutadas por el régimen franquista en la inmediata posguerra.

Como hemos adelantado, Anaya es la editorial que menos espacio, recursos y actividades propone sobre la guerra civil, centrándose en abordar la sublevación militar, las etapas y las fases de la guerra, junto a las repercusiones, sin mencionar las causas. Curiosamente, esa misma carencia la tiene también SM, teniendo que recurrir al apartado anterior sobre la Segunda República, a pesar de que en sus páginas se le da una mayor importancia al conflicto. Sucede lo mismo en las actividades que incluyen ambas editoriales, pues ambas siguen una línea similar de comprensión lectora de los textos, con preguntas relacionadas con ellos que, naturalmente, tienen más de memorización que de reflexión o debate.

La propuesta más interesante es, seguramente, la que realiza Santillana ya que, pese a las carencias, parece centrarse más en los valores cívicos y en la cultura de la paz y la resolución pacífica de los conflictos. Hay en sus páginas una mayor conexión con el alumnado y su realidad, ya que incluye, por ejemplo, los bombardeos sobre

poblaciones civiles y las consecuencias para la población infantil en la guerra. También sus actividades se centran más en valores como la empatía, al pedirles que se pongan en la piel de quienes viven una situación de guerra y expliquen cómo se sienten. Hay también búsquedas de información en internet y, entre ellas, se les pide que busquen las coincidencias entre las guerras en el pasado y en el presente a través de la situación de los niños/as en el conflicto sirio y la labor de las ONGs que se ocupan de ellos/as.

En cuanto al nivel de Bachillerato, hay un salto sustancial en la profundidad con la que se aborda la Guerra Civil, algo normal si tenemos en cuenta que tiene una unidad didáctica entera dedicada a ella, aunque también podemos observar diferencias entre las editoriales analizadas en relación a los contenidos, recursos y actividades.

Anaya, por ejemplo, es más explícita en las causas de la guerra, aunque tampoco hay un apartado específico sobre ellas. Ya en la Ud. 11, se inicia la introducción diciendo que “En 1936, las profundas contradicciones de la sociedad española desembocaron en un enfrentamiento armado que constituye la mayor tragedia de la historia reciente de España” (p. 288) y se habla de la conflictividad social y el detonante del asesinato de Calvo Sotelo como respuesta al del teniente Castillo como punto de eclosión. Lo siguiente que viene es un apartado explicando el golpe de Estado. También es interesante como, en esta editorial, se compara la situación de ambas zonas, resaltando los aspectos negativos de la zona sublevada (censura, represión y depuración de maestros e intelectuales en la zona sublevada). En cierto modo, podemos afirmar que se da una visión superficial del desencadenamiento de la guerra, ya que el alumnado, leyendo ese primer apartado del Golpe de Estado, podría pensar que la culpa fue de la República, puesto que se menciona que su reacción fue tímida y lenta a pesar de saber que había conspiraciones o se añaden frases como “Fue un error de la República destinar al general Mola a Pamplona”.

En cambio, las consecuencias sí que tienen un apartado propio al final de la unidad, de dos páginas (pp. 307-308). No obstante, sólo las dividen en Consecuencias demográficas, consecuencias políticas y culturales y consecuencias económicas. No se profundiza, porque apenas hay un párrafo de cada una de ellas, acompañadas de un breve documento sobre las consecuencias demográficas y un texto sobre el exilio, tanto interior como exterior.

En la editorial **Sm**, las causas no aparecen sistematizadas, pero aparecen explicadas de forma implícita, ya desde la unidad anterior. En ella, incorpora un subepígrafe de “La conspiración militar y los desórdenes sociales” (p. 241) que, además de hablar del detonante, va preparando el terreno para hablar de la guerra, incorporando actividades como la 27. “Señala qué acontecimientos desencadenaron el golpe de Estado que dio lugar a la Guerra Civil”, o un ejercicio de debate historiográfico al final de la unidad donde, a través de dos textos, se plantea “La Segunda República, ¿preámbulo del enfrentamiento entre españoles?”.

Ya en la Ud. 11, el primer epígrafe se llama “Del golpe de Estado a la guerra” y, durante dos páginas, incorporando, además, diversos materiales documentales (fotografías, mapas, textos...) se detalla cómo se preparó el golpe, cómo se llevó a cabo el intento y cómo fue el fracaso (pp. 254-255).

En cambio, las consecuencias sí que tienen un apartado propio al final de la unidad, de dos páginas (pp. 270-271). No obstante, sólo las dividen en tres tipos: “Represión y exilio”; “consecuencias económicas” y “Efectos en el mundo de la cultura”. Aunque se acompañan los textos con distintos documentos gráficos, falta una mayor profundidad, si bien se nombran afectados explícitos como los niños de la guerra, que en otras editoriales se omiten (es más, sobre este tema hay un material de ampliación en smSaviadigital.com, p. 270).

En el caso de las causas, en la editorial **Santillana** apenas aparecen porque se explican más en la unidad anterior, cuando hablan de la crisis de la República, aunque nombrándose muy brevemente en un resumen al final de la Unidad, a modo de antecedentes. En cambio, en el caso de las consecuencias hay un punto específico dedicado a ellas aunque se centra únicamente en consecuencias humanas (muerte, represión y exilio) y consecuencias económicas. Además, menciona explícitamente que “sus consecuencias marcaron la vida y la memoria histórica de la sociedad española, tanto por los horrores de la guerra, la represión y el exilio como por el régimen político en que desembocó” (p. 291) Por otra parte, sí que es importante resaltar que en ningún momento equipara la responsabilidad de la guerra, ni menciona que se tratase de un enfrentamiento fratricida.

A nivel de actividades, podemos afirmar que las tres editoriales proponen un corte similar de ejercicios, vinculados a los textos y recursos incluidos en los contenidos, y con poca dificultad más allá de la comprensión lectora, especialmente si tenemos en cuenta la edad y madurez del alumnado, con el que se podría trabajar en la línea de un aprendizaje más significativo, fomentando el espíritu crítico. Es más, de nuevo es Santillana quien destaca sobre las otras, con actividades que requieren más reflexión y argumentación que las otras.

Con respecto al franquismo, de nuevo hay un salto sustancial entre lo que se aborda en primaria y secundaria y lo que recogen los manuales de bachillerato. A la hora de realizar el análisis vamos a centrarnos, especialmente, en la represión durante la dictadura y en la organización de la oposición antifranquista.

Para el nivel de primaria, en el caso de **Sm**, se dedican dos páginas a este tema y se menciona cómo supuso este periodo una limitación de cara a los derechos y libertades de los/las ciudadanos/as: “La dictadura de Franco tuvo una primera fase de posguerra y una posterior de crecimiento económico. Durante ambos períodos, los españoles vieron limitados sus derechos y libertades”. También, en la misma página, y hablando ya del desarrollo del franquismo y su evolución, dice que, aunque hubo un crecimiento económico desde 1960, “la falta de democracia en España perduró

hasta la muerte de Franco en 1975". En el apartado de "La vida durante el franquismo" afirma que "la dictadura franquista acabó con las libertades de los ciudadanos ganadas en los años anteriores e impuso normas muy estrictas basadas en los valores tradicionales y en el control de la iglesia" (pp. 69-70).

No hay un apartado sobre la represión, sólo una mención que dice que "también se ejerció la represión contra los perdedores: los que no se exiliaron, fueron perseguidos, encarcelados y, en muchos casos, ejecutados". Además, en el epígrafe sobre la evolución cultural en la España del siglo XX habla del exilio o la emigración de personas del mundo de la cultura, como Picasso y Miguel Hernández.

Santillana, que dedica una página al franquismo, no añade un apartado sobre represión, sólo menciones a lo que supuso el paso de una democracia a una dictadura:

- Se suprimió la Constitución.
- Se concentró todo el poder en una sola persona. Franco era el jefe del Estado, del Gobierno y del Ejército.
- Se prohibieron los partidos políticos y los sindicatos. Estos fueron sustituidos por un único partido y un único sindicato controlados por el gobierno.
- Se anularon los Estatutos de Autonomía de Cataluña y el País Vasco.
- Se implantó la censura. Se prohibieron ciertos libros, películas, canciones... y se persiguió cualquier oposición a la dictadura. (p. 82)

Después, cuando habla de la evolución del franquismo, en los primeros años, dice que fueron difíciles y que hubo una intensa represión contra las personas republicanas, siendo miles de hombres y mujeres encarcelados o ejecutados.

En el caso de **Anaya**, tampoco hay un apartado sobre la represión, sólo un par de menciones explícitas, aunque poco profundas: "se llevó a cabo una política de represión con condenas a muerte, encarcelamientos por ideas políticas, exilios y censura" y "Las frecuentes huelgas obreras y estudiantiles fueron duramente reprimidas por el régimen franquista" (p.77).

Para 4º de la ESO el patrón es similar a la unidad didáctica de la guerra. Aún así en Anaya, por ejemplo, se aborda un poco más exhaustivamente que en el tema anterior, pero, de nuevo, falta profundizar en cuestiones memorialistas.

Por su parte, **Sm** mantiene que esta dictadura se asentó en una durísima represión y en la mezcla de diversas ideologías, pero sin mencionar nada más explícitamente. Eso sí, en las consecuencias de la guerra dice que la represión franquista fue sistemática y orquestada desde el poder como estrategia de dominación.

Además, hablando de la Transición española, hay un epígrafe llamado "la oposición al franquismo". Empieza diciendo que la represión sobre la oposición en la posguerra fue tan violenta que aplastó cualquier forma de resistencia. Habla de la organización de los maquis, que pronto fueron desarticulados por la Guardia Civil.

También menciona que el reconocimiento de EEUU al régimen de Franco en los años 50 fue un duro golpe para la oposición, que mantenía en el exilio un gobierno de poca efectividad. En esas décadas, sólo se manifestó la oposición en huelgas obreras aisladas y protestas estudiantiles, duramente reprimidas. En los años sesenta, la oposición empezó a organizarse y surgió el Sindicato de Comisiones Obreras, encontrándose por primera vez los grupos opositores del interior y los del exilio en 1962, en la Conferencia de Múnich, 1962.

Finalmente, **Santillana** habla de la represión en un par de apartados, aunque no hay uno específico sobre ella: “muchas personas de la zona republicana abandonaron sus casas por miedo al avance de las tropas de Franco y se convirtieron en refugiados que marcharon al exilio” (p. 214);

se suprimieron los derechos y libertades (...). El franquismo ejerció una feroz represión. El temor hizo que miles de republicanos se exiliaran. Muchos de los que permanecieron en España fueron encarcelados y condenados a trabajos forzados o ejecutados. Además, los funcionarios fueron depurados, es decir, se investigó su actuación durante la guerra y, si habían estado vinculados al bando republicano, podían ser apartados de sus trabajos temporal o definitivamente. También se implantó la censura (p. 300).

Junto a ello, hay un recuadro de trabajo con textos históricos fundamentales que habla de “La represión de la masonería y el comunismo”, a través de algunos artículos publicados en el BOE, el 2 de marzo de 1940. También viene un pequeño epígrafe con “La resistencia de los maquis”, aunque simplemente describe quiénes son y a qué se debe su nombre, sin explicar su papel o profundizar en ello.

Con respecto a la oposición al franquismo, aparece mucho más estructurada y completa que en las otras editoriales. Por ejemplo, en la Introducción del tema, junto a una fotografía, aparece un pequeño texto sobre las Manifestaciones universitarias: “La primera protesta universitaria, producida en Madrid en 1956, reclamaba el reconocimiento de las libertades en España. En la década de 1969 las manifestaciones se multiplicaron” (p. 298).

En el epígrafe del afianzamiento del régimen y desarrollismo (1950-1973), hablando de la nueva situación internacional y del abandono del fascismo, dice que “el nuevo ambiente político contribuyó a que se organizaran las primeras actuaciones de la oposición. En 1956 hubo disturbios en la Universidad de Madrid y huelgas obreras en Asturias y Cataluña” (p. 302).

Sin embargo, en el epígrafe propio de la reorganización de la oposición al franquismo explica como en los años sesenta aumenta, especialmente con la alianza de los partidos que se oponían bajo el planteamiento del PCE y su política de reconciliación nacional, o con la propia reorganización interna del PSOE, y la creación de

asociaciones como la Junta Democrática de España y la Plataforma de Convergencia Democrática. Menciona también cómo nacieron nuevas formas de oposición, como el movimiento vecinal, el movimiento estudiantil o el movimiento sindical y que, junto a ellos, hubo organizaciones terroristas, como GRAPO, FRAP y ETA. Finalmente, dentro de la llamada “crisis final del régimen”, se habla de que la crisis económica incrementó el descontento social. Las huelgas, lideradas por los sindicatos clandestinos, aumentaron, a pesar de ser ilegales. Con respecto a 2º de Bachillerato, al igual que ocurría en el tema anterior, los contenidos son más completos, presentando, incluso, dos unidades didácticas sobre el franquismo.

En la editorial **Anaya**, aspectos como la represión franquista durante la guerra civil apenas son tratados. De hecho, comienza explicando que las ejecuciones tuvieron diferente carácter en las dos zonas, y mientras en la republicana fueron selectivas (nombra a clérigos, patronos y políticos destacados de la derecha antirrepublicana), en la zona rebelde fueron masivas “como lo exigía la estrategia militar de avanzar dejando una retaguardia limpia de enemigos”. Tras ello, se centra en explicar las dificultades para establecer los muertos en ambos bandos y nombra explícitamente el episodio de Paracuellos y también cómo, en los primeros momentos de la contienda, el desconcierto de las autoridades republicanas permitió que grupos armados actuaran sin control, con el resultado de asesinatos indiscriminados (7000 eclesiásticos), no mencionando nada sobre el bando rebelde.

Ya en la Unidad sobre el Franquismo se centra en la represión política, nombrando también el exilio, pero sin profundizar, aunque aparecen dos documentos que lo complementan: un testimonio de un prisionero de un batallón de trabajo, y un fragmento sobre las ejecuciones de un artículo de periódico titulado “Los muertos de Franco”.

Así, en definitiva, podemos afirmar que habla sólo del exilio, de la represión política y el control ideológico. Después, cuando nombra la oposición y los movimientos sociales, mencionando las huelgas obreras, la agitación universitaria, etc., menciona que el régimen “respondió con una legislación represiva y unos efectivos policiales numerosos, aunque torpes” (p. 330).

Con respecto a la lucha antifranquista, hay un subapartado, en el punto 2. Sobre la posguerra y los años cuarenta, el 2.5. que se llama “La oposición política al franquismo”, que ocupa una página. Después, en el apartado 3, sobre los años cincuenta, un subapartado breve, el 3.4. se llama “La oposición y los movimientos sociales”, con especial mención al movimiento obrero y su resurgir, a lo largo de tres páginas. Habla brevemente de la oposición externa e interna durante los años cuarenta (monárquicos, PSOE e inicio del movimiento obrero), y también de la guerrilla. Ya en los años 50 menciona las cuatro formas principales de actuación de la oposición: huelgas obreras, agitación universitaria, renacimiento de los nacionalismos y actividad de los exiliados, pero se centra sólo en las tres primeras, y mucho más en el movimiento obrero, incluyendo un texto del libro “Estabilidad y conflicto social”, de Pérez Ledesma

(p. 331).

En el caso de **Sm**, en la UD. 11 que aborda la guerra civil, hay un apartado sobre represión en la España republicana y uno, bastante más pequeño, en la España franquista (pp. 259 y 261). De este último, aunque de forma escueta, sí que explica el uso de la brutal violencia y de la existencia de una represión orquestada desde las autoridades, sobre cualquier sospechoso de simpatizar con la República. Se habla también de la ausencia de garantías procesales y se mencionan matanzas concretas (Badajoz, Navarra o Dos Hermanas) (p. 261). Por otra parte, acompaña un documento, fragmento de una alocución radiofónica de Queipo de Llano, y una fotografía que muestra cadáveres de la represión de Badajoz. También, en el apartado de consecuencias, habla del drama humano, represión y exilio, acompañando de un gráfico sobre las víctimas de la guerra civil, pero sin especificar en qué bando.

En la Ud. 12, el apartado 3 se llama Represión y exilio y ocupa 2 páginas (pp. 282 y 283), incluyendo junto a los textos diversos materiales complementarios. Comienza el apartado con la enumeración del aparato legal de la represión (las distintas leyes que lo sustentan). Después, habla, sobre todo, de la represión física, a través de las ejecuciones y los campos de trabajo y concentración y del exilio, entrando aquí en la dimensión cultural, pero no profundamente (aunque lo complementa con un documento y un ejercicio asociado). Además, al final de la unidad viene un pequeño texto llamado "Tiempo de silencio" donde se habla de la represión contra los vencidos. P. 292.

Sobre la lucha antifranquista y la organización de la oposición, en el tema 12 hay un apartado que se llama la oposición a la Dictadura, y está compuesto de tres subapartados: la oposición exterior; la oposición monárquica y la oposición interior. Las tres están complementadas con documentos, imágenes y un mapa (pp. 284 y 285).

En el tema 13 hay un apartado similar de dos páginas, con el mismo nombre, que está compuesto de cuatro subapartados: el distanciamiento de la Iglesia; la oposición social; la oposición política y la aparición del terrorismo. De nuevo, están complementados por textos e imágenes (pp. 308-309). Finalmente, en esta unidad, en el apartado que aborda la crisis del franquismo también se incluye un subapartado sobre la intensificación de la oposición (p. 311), aunque mucho más sintética porque apenas menciona cada una de ellas.

Por último, en **Santillana** la represión franquista aparece en las dos unidades: en la 14 corresponde al punto 3: "Exilio, represión y oposición", ocupando un total de 2 páginas; en la 15 corresponde al punto 3: "La oposición democrática y la represión franquista", ocupando también un total de 2 páginas. Habla del exilio, de la represión política, las depuraciones, la cárcel, campos de concentración, etc. Ya en la siguiente unidad se nombra la represión de las revueltas estudiantiles, manifestaciones, etc., pero sin apartado específico, porque aunque se llama oposición y represión, se centra en la oposición. Aparte, en la UD. 13 hay algunas referencias a la represión durante la guerra civil, pero sin constituir un apartado en sí:

- Dentro del apartado 5. La España nacional, el punto 5.1., Los primeros momentos tras la sublevación, hablan del “terror blanco”, y en un cuarto de página hablan de la represión (sacas, paseos...) y hablan de que “los militares sublevados practicaron una brutal, sistemática y selectiva represión”.
- Se nombra en 3 líneas que algunos intelectuales como Lorca, Miguel Hernández o Ramiro de Maetzu fueron víctimas de la represión.

Con respecto a la oposición que luchó contra el franquismo, no hay un apartado como tal, sino que, en la UD 14, viene recogido dentro del punto 3: “Exilio, represión y oposición”, concretamente en el 3.3. La oposición al régimen, ocupando media página; en la 15 corresponde al punto 3: “La oposición democrática y la represión franquista”, ocupando las 2 páginas, con el 3.1. La oposición social y el 3.2. La oposición política. En general, esta editorial profundiza poco en esta cuestión: habla de los partidos políticos en el exilio y de las guerrillas y los maquis en la UD. 14. En el caso de la UD. 15 se aborda con un poco más de profundidad, y habla de la oposición social (movimiento obrero, revueltas estudiantiles, movimiento vecinal y la iglesia renovada) y oposición política, con las organizaciones clandestinas de partidos.

Tercera parte: la recuperación de derechos civiles, políticos y sociales: La Constitución de 1978.

Finalmente, con respecto a la recuperación de derechos, tras la muerte de Franco y la promulgación de la Constitución de 1978, es particular el tratamiento que se hace en cada una de las etapas.

Para el caso de primaria, por ejemplo, aparece dividida entre dos unidades, puesto que al principio del libro de texto se aborda la organización política de España explicando la Constitución que la rige, y, en los temas finales que recogen la historia de los siglos XX y XXI, también hay un espacio dedicado a nuestra actual Constitución.

En el libro de **Sm**, en el apartado la transición a la democracia, hay un punto sobre la Constitución, definida como nuestra ley fundamental, en la que se explica cómo está organizada España y qué derechos y libertades tienen sus ciudadanos. Además, viene un texto con dos artículos sobre la Constitución y se pide como ejercicio que en equipos se analice y comente con el resto de la clase el significado del texto. En la página siguiente se establecen los principios de la Constitución, aunque no habla de los derechos. Más adelante, en un apartado llamado “Taller”, viene como ejercicio analizar un texto constitucional, en este caso más centrado en los derechos.

Anaya, por su parte, sólo indica en la unidad inicial, al explicar la organización política de España, que “la Constitución española de 1978 es la ley general. En ella se indican los símbolos que diferencian a España de otros países, y recoge los derechos y los deberes de la ciudadanía. En ella se define España como Estado democrático,

cuyo poder reside en el pueblo” (p. 14). Como introducción al tema 5 “España en los siglos XX y XXI”, también se menciona la aprobación de la Constitución tras votación por referéndum, indicando que una gran mayoría (87,78%) voto que sí, y que sigue siendo la norma por la que nos regimos actualmente. En esa unidad ya sí que se habla más ampliamente de ella en “La llegada de la democracia”. Se incluye un cuadro resumen con las principales características:

La soberanía (poder) reside en el pueblo y la forma de Estado es la monarquía parlamentaria; Se reconoce la división de los poderes: legislativo, ejecutivo y judicial; La unidad de España y el derecho a autonomía de sus regiones y de las nacionalidades; Libertades de asociación, reunión y expresión; Libertad ideológica y religiosa; Abolición de la pena de muerte; Igualdad ante la ley sin discriminación de nacimiento, raza, sexo, opinión y religión; Derecho a la educación y enseñanza básica obligatoria y gratuita; Derecho a la propiedad privada, al trabajo, a una vivienda digna y a la asistencia sanitaria y social; Deber de contribuir a los gastos del Estado a través de los impuestos, de defender España y de cumplir las leyes. (p. 72)

En el libro de **Santillana**, hay un epígrafe específico que se llama “La Constitución de 1978”, y se dice lo siguiente: “En la Constitución, además de garantizar los derechos fundamentales, como la igualdad ante la ley, la libertad de expresión y el sufragio universal (...). De esta forma, entre 1977 y 1979 se crearon las bases de nuestra democracia” (p.92). También viene un enlace a un documental de RTVE sobre el NO-DO y el referéndum de la Constitución: <https://www.rtve.es/play/videos/fue-noticia-en-el-archivo-de-rtve/no-do-referendum-constitucion-1978/2357007/>

Mucha menos importancia se le da a la actual Constitución en la etapa de secundaria. Por ejemplo, **Anaya** menciona los derechos y libertades, pero tampoco profundiza en ellos. Sí que se trabajan en las actividades, e incluso hay una batería de actividades interesantes al final del libro trabajando la democracia actual.

En el libro de **Santillana**, por su parte, se dice que tras las elecciones de 1977 se redactó una Constitución plenamente democrática, que fue aprobada en referéndum en 1978” Después de eso hay un epígrafe específico, pero sobre los derechos y libertades dice únicamente que se reconocen numerosos, sin especificar. Por último, hay un ejercicio sobre “Aplica una técnica. Analizar la Constitución de 1978”, donde, además de una pequeña introducción, vienen algunos artículos de la Constitución y una serie de preguntas asociados a todo ello, pero centrados en el análisis del texto.

En cambio, **Sm** la introduce en un breve párrafo que se llama “La Transición; de la dictadura a la democracia”, donde se dice que Suárez convocó Cortes que redactaron la Constitución de 1978, la primera desde la de 1931, comenzando a partir de ahí el funcionamiento de un régimen democrático. Tras ello, se muestra un amplio cuadro con

los principales artículos de la Constitución y en una actividad de Investiga, se pide que se elija uno de ellos y que se profundice sobre su contenido, sentido e implicaciones.

En la etapa de 2º de Bachillerato, el trabajo con la Constitución actual se lleva a cabo con mayor profundidad que en las etapas anteriores a nivel conceptual, pero con un mismo planteamiento tradicionalista, centrado en el positivismo de los hechos, sin entrar a reflexionar más allá del despunte de alguna actividad. Esto es especialmente grave en esta etapa, dado que forma parte de la sociedad actual y puede ayudar a la formación del alumnado como futuros/as ciudadanos/as activos/as, entendiendo su papel y sus funciones en un momento político en el que existe una desidia de la población joven hacia la política.

Como ejemplo del tratamiento que dan las editoriales a esta cuestión, tenemos el caso de **Santillana**, que sirve de ejemplo. En la UD.16, en el epígrafe 4. Constitución y Estado autonómico, hay un punto, el 4.1. llamado “Las nuevas Cortes y la constitución”. De ella se dice que recogía en sus 169 artículos las características esenciales de las democracias occidentales y del constitucionalismo español con el fin de establecer una “sociedad democrática avanzada”. Se definía España como un “Estado social y democrático de Derecho que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político”. La libertad se convertía en el valor de valores.

Además, garantizaba en sus distintos artículos los derechos humanos y las libertades conforme a la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la igualdad de todos los españoles ante la ley; abolía la pena de muerte, excepto en aspectos concretos de la jurisdicción militar; establecía un Estado aconfesional; garantizaba la libertad de enseñanza, de mercado, religiosa y de culto e ideológica, y los derechos a la vida, a la propiedad privada, a la huelga y a la educación, entre otros puntos. Fijaba la mayoría de edad en los 18 años. Las libertades y los derechos quedaban protegidos por el Defensor del Pueblo, el tribunal Constitucional y el poder judicial. (pp. 363-364)

Viene también un recuadro con un mapa conceptual y con un resumen del articulado de la Constitución, preguntándole al alumnado que de qué forma intenta conjugar la diversidad de España la Constitución y que en qué se aprecia que se trata de un sistema democrático.

Como puede observarse, todo se hace desde una óptica descriptiva y narrativa, donde la perspectiva analítica, y/o reflexiva, es anecdótica e inexistente.

Con respecto a la historia de las mujeres y la perspectiva de género en los libros, el panorama es desolador, a pesar de que hay algunas editoriales que cuidan más estos aspectos. Pero, si lo miramos en conjunto, el resultado sigue siendo, a todas luces, insuficiente, puesto que las referencias a mujeres con nombre propio son escasas y la inclusión de la participación de las mujeres en general, las anónimas, inexistente, prescindiendo incluso del lenguaje inclusivo a la hora de redactar los temas.

Anaya, por su parte, en el libro de 6º de primaria, es un poco más cuidadosa con

el lenguaje inclusivo, por ejemplo, cuando describe las milicias e indica que son grupos de ciudadanas y ciudadanos unidos para defender una región o causa. También se emplea con frecuencia la palabra persona o personas.

A la hora de incluir referentes femeninos, recurre a mujeres como Clara Campoamor, Federica Montseny y Dolores Ibárruri. Además, como complemento, en la edición digital viene un "Banco de recursos" donde se incorporan unos vídeos sobre "El feminismo", hecho a través de una animación y con una duración de 1'14" hablando del sufragismo. También aparece un vídeo sobre "Gerda Taro, una fotoperiodista en la Guerra Civil", hecho esta vez como un documental y con una duración de 1'52". Finalmente hay un vídeo sobre las sin sombrero de 5'30".

Sm, por ejemplo, en la introducción que abre el Bloque de las Huellas del tiempo, antes de que empiece la UD, se pregunta brevemente al alumnado en un ejercicio que se llama "sigue haciéndote preguntas", que desde cuándo pueden votar los ciudadanos a sus representantes políticos y se añade "¿y las ciudadanas?". En esa Ud., entre los ejercicios, se pide que elaboren un texto en el que reivindiquen el voto para la mujer, explicando los argumentos para defender ese derecho. Además, viene una imagen al lado de "Españolas votando por primera vez" y hay un ejercicio que pide que se defienda en un discurso el voto femenino, como hizo Clara Campoamor. También hay un apartado que se llama "Amplía tu mirada" (p.76) donde habla de las mujeres en el siglo XIX y el derecho al voto.

En la editorial **Santillana**, por último, se recoge información sobre las primeras diputadas españolas. Aparecen como primeras diputadas de las Cortes españolas Clara Campoamor, Victoria Kent y Margarita Nelken. En el caso de las dos primeras, hay un recurso asociado para saber más. Se trata de un enlace a un reportaje de RTVE: <https://www.rtve.es/play/videos/mujeres-para-un-siglo/mujeres-para-siglo-victoria-kent-justicia/716763/>; y un enlace a una semblanza de canal historia: https://canalhistoria.es/perfiles/clara-campoamor/?cli_action=1559227944.586.

Además, hay que destacar una mención a "La mujer en el franquismo", un pequeño cuadro que viene nombrado como "Saber más". Y dice lo siguiente: "Durante la dictadura, el papel de la mujer se redujo casi en exclusiva al de esposa y madre. La mujer perdió muchos derechos logrados en la Segunda República. Podía trabajar solo con el permiso de su padre o de su marido y se le prohibió el ejercicio de algunas profesiones, como jueza o minera. Solo a partir de 1960 las españolas pudieron acceder en mayor medida a la educación y al trabajo asalariado".

Con carácter general, en la mayoría de los casos las mujeres son introducidas a través de ejercicios, pero no están integradas en el contenido, o no lo suficiente, desde luego. Esta práctica parece más una forma de cumplir con la ley educativa que un intento de introducir la perspectiva de género de manera real y comprometida.

En los libros de texto de 4º de ESO la situación es bastante similar. En el caso de **Anaya**, hay algunas referencias a la mujer durante el franquismo, pero pocas.

En el libro de **Sm** viene una perspectiva de género desde lo europeo y mundial, y, en el caso español, viene un recuadro sobre el voto de la mujer, con una foto de Clara Campoamor (p. 150). Además, en las actividades se pide buscar más información y escribir un informe sobre el papel de Clara Campoamor en la Segunda República. Hablando de la España actual y, concretamente, de la sociedad, se dice que “desde la transición, la mujer se ha acercado a la plena igualdad jurídica, al acceso a todos los estudios y profesiones y a mejores expectativas laborales” (p. 247). Se añade, también, que a pesar de que no se ha logrado erradicar la violencia de género ni la discriminación salarial, hay mejoras significativas en el nivel educativo y en su mayor presencia en la vida pública.

Sin embargo, **Santillana** se distingue más que las otras dos editoriales. Viene, a doble página, un especial sobre las mujeres en la segunda república, con especial reseña al tema del sufragismo y las primeras diputadas. También hay un recuadro breve donde habla de las milicianas. Después, más adelante, en un especial sobre la vida cotidiana durante el franquismo, habla del papel de la mujer durante la dictadura, resaltando su labor como madre y esposa y añadiendo “La mujer perdió muchos de los derechos logrados en la Segunda República. Se le permitía trabajar solo si contaba con el permiso de su padre o de su marido y se le prohibió el ejercicio de algunas profesiones, como juez, notario o diplomático”. Esta situación, dicen, se mantuvo hasta la década de los 60, cuando por fin pudieron acceder en mayor medida a la educación y al trabajo asalariado, mejorando algo su situación “aunque la discriminación persistió” (p. 304). Al final hay un apartado sobre “El papel de la mujer” que habla de lo que supuso la reinstauración de la democracia en España para las mujeres, que “con la Constitución de 1978 vieron reconocida su igualdad legal con los hombres”. Y, de hecho, se pregunta en un ejercicio en esa misma página “¿Qué supuso la aprobación de la Constitución de 1978 para la mujer española?” (p. 317).

Por otra parte, aunque hemos ido describiendo algunas de las actividades en las fases anteriores y partimos de la premisa de que la mayoría de las actividades tienen un corte positivista, con actividades simples de lectura y comprensión de textos, hemos querido distinguir algunos ejercicios que rompen con la norma y van más allá, incorporando más investigación y reflexión e, incluso, añadiendo algunas menciones a valores y emociones.

En el curso de 6º de primaria, en la editorial **Sm** se pide que hagan una entrevista a una persona mayor de 25 años, a otra mayor de 55 y a otra mayor de 75, y que se les hagan unas preguntas entre las cuales están cuántas elecciones han vivido, qué sistemas de gobierno han conocido y si alguna vez les han prohibido votar desde que son mayores de edad. Después, en un ejercicio cuyo enunciado dice “Ponte en su lugar”, se trabaja la empatía, simulando una línea imaginaria que dividiera la clase y dejara a un grupo con más cosas que al otro o separara amistades, etc., para que expliquen sus sensaciones. También, en otro ejercicio donde se remite a un mapa que

muestra la división de España en dos zonas se les pregunta ¿En qué bando te habría tocado estar?, ¿Ganó ese bando la guerra?, ¿Qué crees que sintió el bando contrario? Por último, hay otro ejercicio que vuelve a apostar por las fuentes orales, en el que el alumnado debe entrevistar a una mujer mayor de 70 años, preguntándole si sufrió limitaciones durante la dictadura, cómo era ir al colegio para ella y a qué jugaba, para que después compare sus respuestas con su propia realidad.

En la editorial **Santillana** es en la que más actividades innovadoras se presentan. En la Introducción de la UD.5. se hacen dos ejercicios de reflexión bajo el nombre de “Tiempo para hablar” y “¿Qué sabes ya?”, estando ilustrado el tema con un grupo de estudiantes mirando el Guernica. Son preguntas interesantes en ambos casos donde se abordan cuestiones vinculadas a la democracia, por ejemplo: “España es un Estado democrático. ¿Qué significa esto? ¿Siempre ha sido así?” Esa misma pregunta se repite en la introducción de la UD siguiente. En otra que viene con el sobrenombre de “Valores”, pide que debatan sobre cómo se construye la paz ante un conflicto. También hay un ejercicio muy interesante que al final de la UD. 5., nombrada de nuevo como “Valores”, donde se presentan dos dibujos hechos por niños/as durante la Guerra Civil española y un conflicto del siglo XXI, y se pide al alumnado que los observe y responda, describiendo los dibujos y estableciendo diferencias y similitudes, explicando qué imagen transmiten y generando un debate. Otra actividad bajo el epígrafe de “Valores”, pregunta ¿Cómo creéis que cambiarían vuestras vidas si hoy no hubiera democracia en España?”. Un ejercicio que viene categorizado como “Pensamiento”, pide que se observe la imagen del desfile de conmemoración de la victoria franquista en la Guerra Civil española, celebrado en 1939 y se responda a las siguientes preguntas: ¿Qué ves?, ¿Qué piensas?, ¿Qué preguntas te haces? Hay otra actividad que se enmarca como “Emociones” y que les pide saber qué significa para ellos/as vivir en democracia?, teniendo que valorar también lo que han aprendido sobre la historia de España y expresen qué importancia tiene para ellos/as vivir en un sistema democrático. Además de lo descrito anteriormente, al final de la UD.6. viene una pregunta sobre valores que les plantea si ha mejorado entre 1978 y 2018 la igualdad entre hombres y mujeres. También viene un texto de Helena Rausell sobre el papel de las mujeres en la sociedad actual, y unas preguntas sobre ese texto. Por otra parte, hay una actividad muy amplia sobre los valores democráticos.

Santillana también es la editorial que presenta actividades más novedosas para 4º de la ESO, al incluir algunas que pretenden que el alumnado se ponga en el lugar de las personas que sufrieron la guerra, imaginando que hubieran vivido en España en ese periodo. También se les hace reflexionar sobre si creen que una guerra civil es más dura que una guerra internacional y que investiguen sobre conflictos actuales en los que se haya destruido patrimonio artístico. Otra, como ya comentamos en párrafos anteriores, les insta a investigar en Internet sobre la situación de los niños en el conflicto actual de Siria. Sin embargo, en este caso apuestan menos por las fuentes

orales, al solicitar que averigüen si alguna persona de su entorno tuvo que emigrar durante el franquismo, explicando dónde fue y por qué. Se les pide, finalmente, reflexionar sobre el valor que le conceden a la Constitución actual, o sobre cuáles son los rasgos que definen a la democracia en España y cuáles son los principales valores de la sociedad española (esta última viene enmarcada como “Educación cívica”).

Finalmente, es importante comentar que no aparece ninguna mención explícita a los libros sobre la Memoria Democrática. Con respecto a la Memoria Histórica, cuando aparece, no se trabaja lo suficiente, por no decir que sólo en casos puntuales supera la mención a la Ley.

Es el caso, por ejemplo, de la editorial **Santillana** en el libro de 4º de la ESO, donde la nombra, pero sólo con una frase en el epígrafe de la vuelta de los socialistas al poder (2004-2011): “También se aprobó la Ley de la Memoria Histórica” (p. 314). Y, en esa página, una pequeña actividad de uso de las TIC, se dice “Investiga en Internet y explica el contenido de la Ley de la Memoria Histórica”.

Anaya, de una forma similar al anterior, también en el libro de 4º de la ESO, nombra la aprobación de la Ley durante el gobierno de Zapatero, pero añade un recuadro describiéndola y luego un par de actividades. Curiosamente, una de ellas recoge literalmente el criterio de evaluación que aparecía en el RD: “Infórmate y explica cómo se entiende en España y en Europa el concepto de Memoria Histórica. ¿Qué diferencias aprecias?”.

Entre lo más destacado de este apartado, podemos citar la información que incluye **Santillana** para 2º de Bachillerato bajo el epígrafe de “La historia de tu vida. Comprender el presente”. En este apartado, además de un breve texto sobre la reparación a las víctimas de la guerra y la posguerra, se incluye una fotografía sobre la exhumación de una fosa común en Sevilla, un fragmento de la Ley de Memoria Histórica de 2007 y un breve texto perteneciente a un artículo de prensa sobre la paralización de dicha Ley en 2015 (p. 315). Lamentablemente, las actividades que aparecen vinculadas a todo este material se centran en la respuesta comprensiva tras leer los materiales. Además, el tratamiento que se le da a la cuestión es muy superficial. Comienza diciendo que hubo víctimas de ambos bandos pero que la victoria de Franco incrementó su número en la posguerra con la represión continuada a los que “habían militado en el bando republicano”. Finalmente da cuatro referencias para ampliar el tema, formadas por dos libros y dos webs.

Por su parte, **Sm**, en su libro de 2º de Bachillerato, Aunque no es muy extenso, describe la labor de las asociaciones de recuperación de la memoria histórica y explica que surgen por el tema de las fosas comunes. De hecho, viene bajo el título “Las heridas abiertas de la Guerra Civil”. Acompaña al texto un pequeño fragmento de un artículo de El País de 2010 con el titular de que 2050 fosas del franquismo están todavía sin abrir y hay una fotografía de restos de represaliados republicanos hallados en una fosa común. Sólo hay una actividad y luego una actividad de investigación en

la web con el mapa de fosas comunes y las iniciativas para su exhumación. En ella se pregunta si creen que es necesario extraer los cuerpos sepultados en fosas comunes, y deben elaborar su opinión de forma argumentada, basándose en los hechos históricos estudiados.

A pesar de las diferencias entre las tres etapas educativas y sus correspondientes libros de texto, existen una serie de conclusiones generales que podemos afirmar tras el análisis:

- En primer lugar, el temario en las tres etapas es tan amplio que no se aborda con profundidad ninguna de las etapas referidas, ni a nivel de páginas ni de contenidos (de hecho, a veces se limita a una o dos páginas, un párrafo o, incluso, apenas una frase sin entrar en detalle sobre la explicación). Esto afecta especialmente a algunos de los temas abordados, como, por ejemplo, la guerra civil. En este caso, cumpliendo con lo establecido por la normativa legal vigente, en 4º de la ESO figura en último lugar de un bloque histórico que incluye, entre otros contenidos, cuestiones sobre el periodo de entreguerras, el estudio del fascismo y del nazismo, la evolución de la URSS o la II República. Por su parte, en Bachillerato, pese a tener una mayor presencia e, incluso, se un contenido recurrente en las pruebas de selectividad, no se abordan todos los apartados o, si se hace, no contienen la profundidad esperada en una etapa de estas características y con un alumnado de esa edad y madurez intelectual. Como consecuencia, existen grandes lagunas en lo relativo a estos contenidos (especialmente en primaria, pero también en secundaria y, lo más grave, en bachillerato).
- No hay conexión entre los temas que abordan esa adquisición, pérdida y reconquista de los derechos y libertades a lo largo de la historia (desde el siglo XIX hasta nuestros días), lo que hace que sean vistos como temas “estancos”, sin poder establecer las necesarias relaciones causales o las consecuencias.
- En el caso de alguna editorial los temas son abordados con un exceso de neutralidad en el tono de la explicación, especialmente en lo relativo a los temas de la guerra civil y el franquismo.
- Normalmente se omite o se minimiza la represión franquista sistemática que, orquestada legalmente, y con carácter retroactivo, se prolongó durante la dictadura, al finalizar la guerra. En cualquier caso, incluso cuando se da una cifra sobre los muertos o represaliados, apenas se mencionan sus perfiles o se citan los sectores afectados, mucho menos aún en el caso de las mujeres. Es curioso que ninguno de los manuales haya recogido la historia de las trece rosas, por ejemplo.
- Ninguno menciona explícitamente la Memoria Democrática y apenas hay mención a la Memoria Histórica que, cuando aparece, no se trabaja lo suficiente.

Todo ello a pesar de que en la legislación educativa vigente se establece explícitamente que debe ser un contenido a trabajar, con criterios de evaluación y estándares de aprendizaje concretos, incluso.

- A nivel de actividades, la gran mayoría presentan también un corte positivista, abundando las preguntas basadas en la comprensión lectora, sin incluir apenas investigación o aprendizaje significativo del alumnado. Podemos decir que son escasas en el contenido y más escasas aún en las competencias. La mayoría trata de comprensión lectora y memorización de datos (muchos de ellos meramente cronológicos), de bajo nivel de exigencia cognitiva. No hay apenas referencias a las fuentes históricas que podrían suponer un excelente recurso, sobre todo si tenemos en cuenta que gran parte de esta historia sucede entrado ya el siglo XX, contando con numerosos textos, fotografías, vídeos y audios, además de las fuentes orales y patrimoniales, de inestimable valor. Tampoco hay un uso perceptible de las TIC, y no nos referimos únicamente a las peticiones de investigación en internet, que no abundan pero, al menos, aparecen, sino al empleo de herramientas innovadoras para el tratamiento de cuestiones históricas que, actualmente, abundan en el mercado. Tal y como mantienen Bel y Colomer (2017), esta cuestión revela la necesidad de que los materiales didácticos dialoguen con el aula y no al contrario, de manera que exista una relación entre las interpretaciones históricas presentes en el libro de texto y la comprensión del presente. En lo relativo al trabajo con la reflexión, el pensamiento crítico y valores democráticos y ciudadanía, sólo hay algunas excepciones que hemos tenido ocasión de ver pero que son eso, excepciones.

Además de todo lo dicho, si nos detenemos a analizar las distintas cuestiones que dan forma a la Memoria Democrática, encontramos diferencias significativas entre los periodos. Por ejemplo, en el caso de la Guerra Civil, llama la atención que se prefiera hablar de sublevación y que no siempre se nombre como lo que fue: un golpe de Estado. Además, cuesta encontrar una síntesis de las causas y, en ocasiones, también de las consecuencias. Cuando aparece, pocas veces se abordan con profundidad, lo que puede dificultar al alumnado la magnitud real de los acontecimientos.

En general, pero especialmente en primaria y 4º de la ESO, hay una simplificación de los procesos históricos, dejando de lado conceptos fundamentales para el desarrollo de la conciencia histórica del alumnado, dando por sentado que conocen y entienden términos complejos de vocabulario que apenas se definen y que, en cualquier caso, nunca o casi nunca se trabajan en ejercicios de ampliación. Falta, en esta línea, un trabajo de sistematización de dichos conceptos, no sólo para abordar sus definiciones sino lo que verdaderamente suponen en sus respectivos contextos históricos.

Por otra parte, hemos querido dejar para el final la perspectiva de género. En los Reales Decretos, tanto para primaria como para secundaria y bachillerato, el género

es algo que aparece mencionado en los elementos transversales, a través de la misma frase en ambos casos:

Elementos transversales (R.D. 126/2014)

ARTÍCULO 10

3. Las Administraciones educativas fomentarán el desarrollo de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género, y de los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social.

Elementos transversales (R.D. 1105/2014)

ARTÍCULO 6

2. Las Administraciones educativas fomentarán el desarrollo de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género o contra personas con discapacidad y los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social.

Ya es discutible que la mención al género aparezca en los contenidos transversales y no como parte de los contenidos en sí, sobre todo si tenemos en cuenta que las mujeres, que son la mitad de la humanidad, han sido las grandes olvidadas de la historia narrada, y es de justicia devolverlas al lugar que ocuparon en cada uno de los acontecimientos en los que, sin duda, tomaron parte. Pero es que, además, centrándonos en el análisis, en la mayoría de los libros la perspectiva de género es inexistente, tanto en el uso de lenguaje inclusivo como, especialmente, en la existencia de menciones explícitas al papel desempeñado por las mujeres en todo el periodo señalado. Hay algunas excepciones con nombres propios, aunque de manera prácticamente anecdótica y excesivamente reiterativa. Falta mucho por hacer en este sentido a nivel de referentes y no sólo de personajes sino también de mujeres anónimas.

Es evidente que lo que recogen los libros de texto no es suficiente para abordar la Memoria Democrática de una forma correcta y completa, de manera que queda supeditado al criterio y buena voluntad de los/las docentes el que se trabaje correctamente en el aula, algo que ya habíamos constatado con las entrevistas realizadas. En este sentido, falta una mayor conexión entre la teoría y la práctica o, lo que es lo mismo, entre lo que promulgan las leyes educativas analizadas y lo que finalmente se lleva al aula a través de su principal instrumento: el libro de texto.

Entrevistas a docentes

A fin de poder contrastar con la práctica efectiva en las aulas, se realizaron una serie de entrevistas a personal docente implicado en la puesta en marcha de experiencias vinculadas a Memoria Democrática.

Para ello, se seleccionó un grupo de docentes de toda España que trabajaran o hubieran trabajado estas experiencias en sus clases para solicitar su participación en el estudio. Ante la situación sanitaria, y para facilitar la recogida de información, se elaboró un cuestionario cualitativo y se les pidió que explicaran, de manera específica, en qué consisten o han consistido esas actividades llevadas a cabo.

Finalmente participaron en el estudio un total de 14 profesores/as (11 hombres y 3 mujeres) de distintas provincias (Murcia, Jaén, Málaga, Cáceres, Cádiz, Asturias, Salamanca y Palencia), que imparten o han impartido docencia en distintos cursos de primaria, secundaria y bachillerato. El número de respuestas es una muestra, en parte, de las dificultades que rodean al abordaje de la Memoria Democrática en la docencia, donde la equidistancia es la postura que, desafortunadamente, decide tomar gran parte del profesorado.

En el cuestionario planteado se abordaban preguntas relativas a la Memoria Democrática en la práctica escolar, en los distintos periodos que esta comprende según nuestra concepción cronológica, explicada anteriormente. A continuación, vamos a desgranar los aspectos más interesantes del análisis de los resultados.

En primer lugar, cabe destacar que, aunque la mayoría (70%) utiliza libro de texto en sus clases, más del 80% de los/las encuestados/as reconoce tener que complementar los contenidos del libro con otros materiales en el aula. Este material es, principalmente, elaborado por ellos/as y se compone de textos y gráficos extraídos de las fuentes, así como material audiovisual. De hecho, cuando se les pregunta si consideran que el libro de texto es completo en el tratamiento sobre la represión franquista, la Memoria Histórica y la Memoria Democrática, sólo el 8% contesta afirmativamente.

Cuando se les pregunta **en qué periodo histórico empieza a hablar al alumnado de la conquista de derechos de ciudadanía en España**, la mayoría señala el siglo XIX como punto de partida, e incluso algunos/as lo hacen refiriendo exactamente las Cortes de Cádiz. Aunque esta respuesta podría parecer positiva, es importante puntualizar que, en una pregunta posterior donde se les pregunta sobre el trabajo explícito en el aula de lo que supusieron las Cortes de Cádiz en la adquisición de derechos de ciudadanía y construcción democrática, hay polarización entre quienes responden afirmativamente y quienes señalan que, por el contrario, sólo se aborda ese periodo desde el punto de vista de los hechos históricos.

Siguiendo la línea de la pregunta anterior, se pregunta si **relacionan la conquista de derechos de la ciudadanía en España con lo que sucede en las naciones que están construyendo democracias**. En este caso, la respuesta es afirmativa en

todos los casos, si bien queremos resaltar una de las contestaciones que hace un profesor de forma concreta:

Además de la aceptación de la igualdad entre todas las personas, fundamentar todas las decisiones en las leyes que garanticen el respeto a la dignidad de todos y todas. El derecho no es más que la expresión social de las leyes acordadas por el poder legislativo y éste deviene de la expresión popular expresada en una votación libre y abierta que constituyen el poder ejecutivo. Cuando en 1812 en España se establecieron leyes realmente democráticas -en las Cortes de Cádiz- se inició un nuevo camino hacia la igualdad y la libertad de todas las personas, que fue truncada varias veces por posiciones dictatoriales que lo primero que hicieron fue anular los derechos individuales y sociales que no estuvieran en consonancia con sus intereses. Afortunadamente ahora nos encontramos en una democracia- que aunque perfectible- garantiza los derechos de todas las personas sin distinción de raza, sexo... así como el respeto a la dignidad y la libertad. Pero aún debemos seguir conquistando Derechos propios y circundantes que faciliten la vida de todos y todas: respeto al medio, a los animales, a la movilidad de las personas, etc.

Con respecto a **qué momentos destaca como precursores o más importantes en esa conquista de derechos antes de la Segunda República**, las respuestas son variadas. Mientras algunos/as se remiten a la Guerra de la Independencia y 1812, otros/as lo hacen al Sexenio Democrático. Además, algunas de las respuestas son más explícitas, tanto en periodo como en contenido: "La invención de la imprenta, la ilustración, el imperialismo europeo, la comuna de París, el movimiento sufragista, las revoluciones obreras"; "La crisis del Antiguo Régimen. La Guerra de la Independencia, el liberalismo del siglo XIX y el nacimiento del movimiento obrero en esta centuria"; "Trienio, inicio reinado Isabel II, Bienio Progresista, 1869, I Rep, movimiento obrero, gobiernos liberales de la Restauración..."; "Períodos progresista: Regencia de Espartero, Bienio Progresista, Sexenio Democrático Cortes de Cádiz, Trienio Liberal, Sexenio Democrático"; "Los movimientos obreros y algunos partidos políticos precursores". Más curiosa es una de las respuestas que menciona "la unificación de los Reyes Católicos" como punto de partida de esa conquista.

Continuando con el cuestionario, ante la pregunta de si cuenta, de alguna forma, la diferencia entre las conquistas masculinas y las referidas a las mujeres en cuestión de derechos de la ciudadanía, todas las respuestas son rotundamente afirmativas, aunque hay precisiones interesantes que merece la pena resaltar. Por ejemplo, una de las respuestas dice "dada la diferencia abismal entre unos y otras, las femeninas son más significativas". Otras señalan que "sí, en dos momentos: la emergencia y la incorporación" o "Sí. En los aspectos relacionados con la educación, empleos o cargos importantes, sufragio...". Finalmente, destacamos la siguiente:

Las conquistas masculinas se lograron por la fuerza y la imposición y, además, se decían que forman parte de la naturaleza de los hombres. Por el contrario, ya desde la Biblia se sitúa a la mujer como una mínima parte del hombre- parte de una costilla- y mera acompañante y servidora de los mismos. A partir de lo anterior se entiende que toda la vida ha sido una constante reivindicación por la igualdad de derechos y de vida digna de las mujeres. No contra los hombres- como a veces se piensa- sino por el reconocimiento jurídico y social de la igualdad entre todas las personas.

Sobre si **se trabaja en el aula lo que supuso el Sexenio Democrático en cuanto a la adquisición de derechos de ciudadanía y construcción democrática o, por el contrario se trabaja como sexenio revolucionario únicamente**, la mayoría de las personas afirman que sí, pero un tercio responde negativamente, admitiendo que no da tiempo a profundizar tanto.

Algo similar ocurre cuando se pregunta **si se trabaja en el aula quienes fueron los que trabajaron por la consecución de derechos de ciudadanía y por la construcción democrática durante el siglo XIX y principios del siglo XX**. Aunque todas las respuestas, sin excepción, contestan afirmativamente, los matices de las respuestas apuntan, de nuevo, a la falta de tiempo o de profundidad a la hora de abordar los contenidos. Así pues, algunas de estas respuestas dicen “sí, pero muy pobremente”, “sí, pero poco” o “sólo en algunos profesionales como punto de vista propio”.

Sobre el **enfoque que se da a la conquista de derechos para hombres y mujeres durante la Segunda República**, hay una amplia variedad de respuestas que van desde la negación (“prácticamente nulo”) hasta lo más completo (“total”; “todos los enfoques a la vez para explicar el encaje de la lucha de los derechos humanos con la Democracia más progresista en la Historia de España”; “Se analiza tanto la cobertura de derechos que supone la Constitución, como las reformas que se plantean y lo que suponen cada una de ellas. El enfoque es global: sufragio universal, educación, jurados, divorcio, reforma agraria, laicismo, promoción de trabajo, nueva articulación territorial, etc.; “Se las trata como resultado dinámico de un proceso de lucha social de décadas, con avances y retrocesos constantes durante todo el siglo XIX y XX.”) No obstante, la mayoría destaca el enfoque socioeconómico y político y destacan respuestas en las que se contraponen a la situación actual, como las siguientes: “Intento reflejar que los derechos que ahora vemos como normales, aparecieron mayoritariamente por primera vez en la Segunda República, en la Constitución del 31, que empezaba a equiparar a hombres y mujeres”.

Cambiando de tercio, casi el 85% afirma que **en el desarrollo normal del curso académico, se llegan a explicar los temas referidos a la Guerra Civil y el Franquismo, y dentro de ellos de manera específica los vinculados a la violencia y represión**, aunque llama la atención que algunas personas precisen haberlo teni-

do que hacer “con mucho tacto, ya que había alunado con muchas sensibilidades”. Cuando se les pedía precisar cómo trataban el golpe de estado de 1936 y qué aspectos convertían en centrales en dicha explicación, el abanico de respuestas vuelve a ser amplio, aunque se coincide en plantearlo como un Golpe de Estado y un buen número de los y las docentes lo vinculan con las potencias del eje como aliadas, dándole importancia al contexto internacional, como ya hacía el libro de texto. Algunos/as señalan acciones concretas relacionadas con la represión, como la matanza de Badajoz, las navidades del 37 en Cáceres, el Guernica, las Desbandada o el genocidio de la carretera de Málaga-Almería. También hay quienes lo mencionan como respuesta temerosa a perder los privilegios. No podemos dejar de destacar la siguiente respuesta en la que se destaca la importancia de lo local en la enseñanza de la historia, en un intento por trabajar la memoria: “Realizamos una dinámica de memoria histórica local (tomando como eje vertebrador el genocidio de la carretera de Málaga- Almería), en la que se explican contendientes, orígenes, protagonistas y sobre todo, se busca un enfoque acerca de la gente que ayudó y aportó aspectos positivos, como Norman Bethune”.

Precisamente sobre el carácter local o global cuestiona la siguiente pregunta de la entrevista, al preguntar **desde qué perspectiva se aborda la represión franquista en los años de la dictadura**. Aunque muchas de las respuestas señalan los dos ámbitos, predomina lo global, con referencias ejemplificadoras de lo local, precisamente por las implicaciones que puede tener este último, que “lleva a una discusión más efusiva por la familiaridad de los hechos”. Además, el 100% de los/las entrevistados/as admite **hablar de una represión diferenciada en función del género de las víctimas**, algo necesario si tenemos en cuenta la realidad vivida por los hombres y las mujeres durante la guerra y la dictadura, pero que los libros de texto obvian en sus explicaciones.

También son bastante unánimes las respuestas cuando se pregunta si en el aula **hacen referencia al nacionalcatolicismo y su importancia para desmontar el modelo de mujer republicana**, contestando que sí el 84,6% de los/las entrevistados/as.

Por otra parte, sólo el 69% **señala la legislación que va desmontando sistemáticamente la construcción democrática y de derechos**. Ya vimos la desconexión existente en los libros de texto entre los distintos acontecimientos que van conformando la democracia y la lucha por los derechos. Esta respuesta, aunque positiva, iría en esa línea de enseñanza de “compartimentos estancos” que perjudica el establecimiento de las causalidades y las consecuencias.

Aunque el 85% afirma trabajar en el aula el concepto de Memoria Democrática, sólo el 38% lleva a cabo alguna actividad con motivo del 14 de junio, día de la Memoria Histórica y Democrática, si bien en muchos casos se debe a que ya no hay clase de bachillerato en esas fechas, por la selectividad. Merece la pena detenerse en el análisis de las respuestas cualitativas de estas preguntas. Con respecto a la primera,

¿cómo trabaja la Memoria Democrática en el aula?, estas son las respuestas más significativas:

- “En paralelo a Benjamin, D’Halwachs y Enzo Traverso. Con el exilio como paradigma, sin olvidar el exilio interior”.
- “Trabajando la evolución de los derechos de la ciudadanía y la necesidad de reparación y justicia”.
- “Primero la necesidad de conocer el pasado, además los aspectos más “visibles” de la memoria democrática: Vestigios franquistas en las ciudades: Cáceres (donde vivo y trabajo) conserva una cruz de los caídos enorme que, en los últimos tiempos está de actualidad, se están cambiando nombres de calles, exhumaciones en la región...”.
- “Trabajando la evolución de derechos de la ciudadanía y la necesidad de la reparación y justicia”.
- “Planteando la necesidad de mostrar a las generaciones que no lo conocieron, el periodo histórico en el que se conculcaban, desde el poder, los derechos humanos y democráticos”.
- “Comento su importancia”.
- “Hablamos de noticias actuales relacionadas con la memoria democrática: nombres de calles, traslado de franco del valle de los caídos...”.
- “Una vez que hemos trabajado la dictadura y su represión, hacemos dinámicas en el aula, experimentos democráticos, con elecciones incluidas. En dinámicas anteriores ya se ha tratado en el aula el asunto del acceso al voto por parte de las mujeres, así que lo entienden y trabajan con facilidad”.
- Memoria Democrática es el reconocimiento público a los hombres y mujeres, que lucharon y murieron o sufrieron persecución por sus ideas democráticas bajo la dictadura franquista”.
- “En relación con las libertades y su ejercicio”.
- “Desde la historia y la Moral y Ética Social”.
- “Explico la necesidad de ver los derechos como conquistas, no como regalos del cielo, y cómo esas conquistas solo fueron posibles mediante el conflicto social y la represión que trajo consigo. Intento que vean que muchas cosas que hoy damos por supuestas se consiguieron gracias a muchas personas que en muchos casos no sabemos ni dónde están enterradas”.
- “El intento de acomodar todas las historias vividas en el relato histórico que validamos”.

Con respecto a qué actividades llevan a cabo con motivo del Día de la Memoria Democrática (14 de junio), estas son las respuestas más destacables:

- “Trabajamos la evolución social y vemos algún documental o película, haciendo un posterior debate sobre la misma. También con alguna charla-coloquio”.
- “Textos de María Zambrano de la generación del toro (la del sacrificio), de Benjamín como los filósofos son los traperos de la historia. Destacando la memoria de los vencidos de la de los vencedores, incidiendo en la figura del testigo, con Semprún, Levi, Amery, etc.”
- “Experienciamos la historia local en base a la “desbandá” (febrero 1.937), y analizamos lugares de memoria histórica en nuestra localidad. También hemos visitado la fosa común con un cuaderno de campo”.
- “Explicar las leyes de Memoria Histórica y Democrática de la Comunidad Autónoma y de España”.
- “Presentación power point con explicación del significado del día. Presentación mapa sitios y lugares de memoria en Andalucía, en la provincia de Cádiz y en la ciudad de Cádiz. Visionado de documental”.

El 100% de los/las docentes mantienen que **invitan al alumnado a conocer y comprender la Constitución española de 1978**, admitiendo también que trabajan en el aula que la aprobación de **la Constitución de 1978 supuso la recuperación de derechos civiles, políticos y sociales, perdidos durante la dictadura franquista**.

Cuando se les pregunta si **se menciona en clase la Organización de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Consejo de Europa, el Tribunal Europeo de Derechos humanos, la OTAN, la Unión Europea**, sólo el 71,4% de las personas entrevistadas afirma nombrar todos ellos, mientras que el resto señala sólo alguno de manera concreta.

El mismo porcentaje (71,4%) se obtiene de la pregunta de si **conocen la legislación estatal y de su Comunidad Autónoma respecto a la Memoria Democrática**, porque el casi 30% restante reconoce deficiencias en este aspecto, al no conocerlas de manera completa o en profundidad.

Sobre las **deficiencias que encuentra en el currículo escolar respecto al tema Memoria Democrática**, la mayoría coincide en que no se trata con profundidad y apenas se toca. Señalan que la extensión del temario como causa de que “no se llegue”, aunque también apuntan a la falta de directrices oficiales en este sentido en el desarrollo curricular, a pesar de las legislaciones autonómicas.

Por último, a si **consideran necesario que entre los contenidos de la nueva materia de “Educación en valores cívicos y éticos” se estudie la Memoria Democrática y el proceso de conquista de derechos civiles, políticos y sociales, además de su pérdida y posterior recuperación**, hay rotundidad en las respuestas afirmativas, a excepción de una persona que responde que no, porque “ya se imparte dentro de la materia de historia y en ética”.

En definitiva, aunque las entrevistas pueden arrojar algo de luz a las divergencias existentes entre lo que marca el currículum, lo que plantean los libros de texto y lo que finalmente sucede a las aulas, es importante tener en cuenta a la hora de analizar las respuestas que el grupo de la muestra es un grupo de docentes que ha realizado o realiza “buenas prácticas” en torno a la Memoria Democrática. Ello explica, por tanto, que se muestren tan favorables a su desarrollo en el aula y tan críticos con la ausencia de un currículum estructurado en torno al concepto.

Sería interesante, para acciones futuras vinculadas a esta temática, ampliar la muestra de encuestados/as de manera aleatoria para tener una visión más general.

BIBLIOGRAFÍA

- **Bel Martínez, J.C. y Colomer Rubio, J.C. (2017).** Guerra Civil y franquismo en los libros de texto actuales de Educación Primaria: análisis de contenido y orientación didáctica en el marco de la LOMCE. Cabás-Revista digital sobre el PHE, 17, 1-17.
- **Braga Blanco, G. y Belver Domínguez, J.L. (2016).** El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. Revista Complutense de educación, 27 (1), 199-218.
- **Cuesta, R. (2011).** Historia con memoria y didáctica crítica. Con-ciencia social, 15, 15-30.
- **Delgado Algarra, E.J. y Estepa Giménez, J. (2014).** El patrimonio como huella de la memoria his-tórica: análisis didáctico de dos monumentos en España y Japón. Clio. History and History Teaching, 40.
- **Díez Gutiérrez, E. J. (2012).** La memoria histórica en los libros de texto escolares. Foro por la Memoria de León y Ministerio de la Presidencia.
- **Díez Gutiérrez, E. J. (2014).** La memoria histórica en los libros de texto escolares. Revista Complutense de Educación, 25 (2), 393-409.
- **Díez Gutiérrez, E.J. (2017-2018).** La memoria democrática en la escuela. Hespérides: Anuario de investigaciones, nº 25-26, 65-82.
- **Fuertes Muñoz, C. (2018).** La dictadura franquista en los manuales escolares recientes: una revisión crítica. Revista Historia Autónoma, 12, 279-297.
- **Galiana i Cano, V. (2018).** La memoria democrática en las aulas de secundaria y bachillerato: balance de una experiencia didáctica. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 34, 3-18.
- **Jaén Milla, S. (2020).** La Guerra Civil en Andalucía. Análisis de los textos escolares para ESO y Bachillerato. En M.E. Cambil, F. Oliveira, A.R. Fernández, G. Romero y A.J. Rui (Coords.), Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. Proyección educativa (pp. 730-742). Universidad de Granada.
- **Mancha Castro, J.C. (2019).** El franquismo en el libro de texto. Un análisis crítico de tres manuales escolares para 4º de ESO en Andalucía. Investigación en la Escuela, 99, 1-15.
- **Marina Carranza, M. (2012).** ¿Qué guerra nos han explicado? La Guerra Civil en los libros

de texto. En J.M. Aldea; P. Ortega; I. Pérez y M^a.R. de Soto (Coords.), Historia, Identidad y Alteridad. Actas del III Congreso Interdisciplinar de Jóvenes Historiadores (pp. 713-731) Hergar Ediciones Antema.

- **Martínez Valcárcel, N. y Alarcón Hernández, M^a D. (2016).** La utilización del libro de texto de Historia de España dentro y fuera del aula: alumnos, manuales, huella, interpretación y contexto. Diego Marín Editor.
- **Rojo Ariza, M.C., Cardona Gómez, G., Romero Serra, M., Feliu Torruella, M., Jiménez Torregrosa, L., Iñíguez Gràcia, D. y Hernández Cardona, F.X. (2014).** Patrimonio, conflicto y relevancia his-tórica. Una experiencia formando a los futuros profesionales de la educación. CLIO. History and History teaching, 40.
- **Valls Montés, R. (2007).** La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación, 6, 61-74.
- **Valls Montés, R. (2009).** Historia y memoria escolar: Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas (1938-2008). Universitat de València.
- **Valls Montés, R. y López Facal, R. (2011).** El análisis y evaluación de los manuales escolares de historia: un estado de la cuestión. En Pedro Miralles Martínez, Sebastián Molina Puche, Antoni Santisteban Fernández (Coords.). La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales (pp. 295-304). Murcia.

Libros de texto utilizados

- **Benítez Orea, J. K.; Cano Carretero, J.A.; Fernández Frieria, E.; Bustos Jiménez, A.** Ciencias Sociales 6. Educación Primaria. Pieza a Pieza. Ed. 2019. Anaya.
- **Burgos Alonso, M.; Muñoz-Delgado, M.C. y Mérida.** Geografía e Historia 4º ESO. Aprender es crecer en conexión. Castellano. Anaya.
- **Fernández de Bartolomé, M^a. A. (Ed.)** Historia. 4º ESO. Serie Descubre. Proyecto Saber Hacer. Madrid. Ed. 2016. Santillana.
- **García de Cortázar, F.; Ruiz de Aguirre; J.; Díez de Ulzurrun, M.D.; Valdeón Baroque, J.; del Val Valdivieso, M^a. I.; Fernández Cuadrado, M.; Gamazo Largo, A. (Eds.)** Historia de España 2º Bachillerato. Anaya.
- **García González, M. (Ed.)** Ciencias Sociales. 6º primaria. MEC. Método Saber Hacer. Ed. 2015. Santillana.
- **García Noceda, N. (Ed.)** Historia de España. 2º Bachillerato. Serie Descubre. Proyecto Saber Hacer. Madrid. Santillana.
- **Pereira Castañares, J.C. y de la Mata Carrasco, A. (Eds.)** Historia de España. 2º Bachillerato. Savia 2016. Ediciones SM.
- **VV.AA. Ciencias Sociales.** 6º Educación Primaria (MEC). Proyecto Más Savia. Ed. 2019. Ediciones SM.
- **V.V.A.A. Geografía e Historia.** 4º ESO SAVIA I6. Editorial SM.

BLOQUE 2

*Aportaciones externas
y resultados del encuentro*

EDUCACIÓN Y MEMORIA DE UN PASADO TRAUMÁTICO EN LA ESPAÑA DEL SIGLO XXI

Julián Chaves Palacios
(Universidad de Extremadura)

1. Introducción

La educación ha sido a lo largo de la historia contemporánea de España una asignatura pendiente para gobernantes y gobernados, que a diferencia de lo sucedido en otros países europeos, con frecuencia no fueron conscientes de su importancia en la formación de los pueblos. Y esa indolencia se vio reflejada en cuestiones tan significativas como la existencia de unos elevados índices de analfabetismo, que en determinadas regiones no descendieron hasta bien adentrados en el siglo XX.

Factores diversos influyeron en esa evolución tan precaria del sistema educativo en el país, tendencia que conviene aclarar no fue en absoluto uniforme pues hubo territorios que mostraron mayor apoyo y sensibilidad hacia la enseñanza, mientras otros todo lo contrario. E igualmente nos encontramos períodos de la contemporaneidad hispana en que la Educación desempeñó un puesto primordial en las políticas sociales de los gobiernos mientras que en otros ese proceso sufrió una deliberada ralentización.

No olvidemos que la enseñanza es una forma de conocimiento, pero también de control de la población y a determinados gobernantes siempre les ha interesado tener a ciudadanos precariamente formados en el convencimiento, y a tenor de la experiencia no se equivocaban, de tener un mayor dominio sobre ellos.

De hecho, a diferencia de otros países europeos en España la enseñanza ha estado en un segundo plano entre las preocupaciones de los poderes públicos y las inquietudes de su ciudadanía hasta bien avanzado el siglo XIX. Su práctica vivió anclada en un pasado que costaba superar y, además, sus beneficios sólo se extendían a un grupo minoritario de individuos, mientras que el analfabetismo constituía la característica cultural del país.

Y aún iba a seguir siéndolo por mucho tiempo, si bien el último cuarto de siglo supuso un viraje en la coyuntura educativa interna. El Sexenio Revolucionario abrió España al tema pedagógico en los términos en que se plantea al mundo contemporáneo. El desarrollo económico y la estabilización política que se intentan durante la Restauración otorgan a la enseñanza la importancia que merece y supone el inicio de la batalla por su control entre los diversos grupos ideológi-

co-políticos. Todo ello permite iniciar un proceso de mejoras pedagógicas para los españoles que se verá continuado durante las primeras décadas del siglo xx. A lo largo de ellas, las secuelas de la crisis del 98 y el desarrollo de los acontecimientos socio-políticos acentúan la trascendencia de la enseñanza como medio de regeneración³.

Por tanto, fue durante la Restauración y más concretamente en el reinado de Alfonso XIII cuando la enseñanza registró algunas mejoras que supusieron la paulatina superación de contenidos teóricos y metodológicos anclados en el pasado. Principios que impulsados por organismos tan señeros como la Institución Libre de Enseñanza resultaron primordiales para que las autoridades fueran introduciendo reformas. Pero era tanto el trabajo por hacer, tantas las cuestiones a reformar que las mejoras que se iban produciendo eran insuficientes, especialmente entre unos territorios y otros.

Como ejemplo del estado en que se encontraba la instrucción pública avanzada la dictadura de Primo de Rivera en las diferentes regiones españolas, tenemos la excelente radiografía realizada por Luis Bello, periodista que compiló sus artículos publicados en el diario *El Sol* en una obra de cuatro volúmenes titulada: *Viaje por las escuelas de España*. Publicación que informa no sólo de la situación en que se encontraban las escuelas que iba visitando, sino que también informaciones artísticas e históricas de indudable interés. Trabajo en que según recoge el mismo autor: “no me resigno a escribir de manera notarial, solo para levantar acta y lucharé con todas mis fuerzas donde sea preciso, por el Niño, la Escuela y por el Maestro”⁴.

Uno de los territorios a los que se desplazó fue a Extremadura en el año 1927. Su objetivo era obtener información directa sobre el estado de la educación pública en esta atrasada región española. Ponemos como ejemplo lo que escribió a su paso por pueblos como Malpartida de Cáceres, del que elogió, en primer lugar, su urbanismo: ¡Hermoso pueblo! Para a continuación expresar en su crónica una dura realidad:

El pueblo vive pobremente. Hemos visto en Cáceres a la gente de este lugar. Ellos son piconeros, carboneros. El término tiene muchos eriales, peñas, charcas y lagunas. Es pobre. Ello explica que vayan tantos muchachos descalzos a la escuela”⁵.

Sobre esto último indicó que había dos escuelas, una la regida por Manuel Juárez, instalada en el antiguo pósito ubicado en el Ayuntamiento: “un edificio con formidables pilastrones que sostienen las bóvedas, propias no de una escuela, sino de un

³ Capel Martínez, R. M^a, “Mujer y Educación en el reinado de Alfonso XIII: análisis cuantitativo”, *Cuadernos de historia moderna y contemporánea*, 2, (1981), pp. 231-250.

⁴ Madrid, Magisterio Español, 1926-1929.

⁵ Bello, L., *Viajes a las escuelas de España*. Extremadura, Mérida, ERE, 2004, p. 21 y ss.

calabozo inquisitorial". Sobran juicios de valor sobre la situación tan poco acogedora que presentaba este lugar para impartir enseñanza.

Pero lo más sorprendente es que la otra escuela, que se había construido en 1923, por tanto de reciente utilización, estaba ubicada en la plazuela del Sol y se encontraba en una situación más lamentable aún:

no tiene ventilación y es ancha y fría. El suelo, de cemento, está en algunos sitios, no ya húmedo, sino encharcado, y los niños descalzos, muchos con las huellas inequívocas del paludismo, soportan mal el frío de diciembre y tosen (...). Están mejor las niñas que tienen una buena maestra y una clase con sol, con una enseñanza práctica en la que bordan, zurcen, cosen.

Esa deficiente infraestructura educativa pública, en un pueblo que en esos años contaba con una población que alcanzaba los 4.600 habitantes, fue objeto de continuas quejas por parte de unos maestros que no se resignaban a trabajar en esa situación y reclamaban más aulas pues las que había, además de su precario estado, eran insuficientes para acoger al ingente número de niños en edad escolar. Panorama educativo caótico y no menos desalentador, extensible a la mayoría de las localidades españolas, en general, y extremeñas, en particular, cuando se iniciaba la década de los treinta e irrumpía en el país una nueva experiencia republicana.

2. Educación en la Segunda República

La proclamación de la Segunda República en España supuso el asentamiento de un régimen democrático que en su primer bienio asistió a un ambicioso programa de reformas, entre ellas en la enseñanza. El viejo lema: "escuela y despensa", que defendiera uno de los autores regeneracionistas más significativos, Joaquín Costa, se vio acompañado, por primera vez a lo largo de nuestra historia contemporánea, por unas iniciativas que demostraban de forma fehaciente el interés de los republicanos por mejorar sin dilación la educación.

La República pretendía ofrecer una alternativa a la enseñanza tradicional, combatir con pragmatismo el elevado índice de analfabetismo, proyectar la cultura en la sociedad y educar, en palabras de la escritora María Zambrano, para la libertad. Iniciativas recogidas en la Constitución aprobada en diciembre de 1931 que en su artículo 48 indicaba lo siguiente:

- La enseñanza primaria será gratuita y obligatoria.
- La República legislará en el sentido de facilitar a los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de 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.

Fines para la instrucción pública de indudable interés que en relación al último de los apartados comenzó con la supresión de la enseñanza de religión en la escuela y siguió con la disolución de una organización de tan destacada trayectoria educativa como la Compañía de Jesús. A las restantes órdenes religiosas se les prohibió dedicarse a la enseñanza y, además, se procedió a nacionalizar sus bienes. Medidas no exentas de polémica, que tuvo en Manuel Azaña, presidente del Gobierno durante el primer bienio, un férreo defensor. Como afirma Fernández Soria:

Este mismo principio de salud pública justifica para Azaña lo que la Iglesia más temía: desposeer de la enseñanza a las Órdenes religiosas impidiéndoles la captación temprana de los espíritus. En eso Azaña se muestra intransigente: “Yo lo siento mucho; pero esta es la verdadera defensa de la República (...) esta acción continua de las Órdenes religiosas sobre las conciencias juveniles es cabalmente el secreto de la situación política porque España transcurre y que está en nuestra obligación de republicanos, y no de republicanos, de españoles, impedir a todo trance. A mí que no me vengan a decir que esto es contrario a la libertad, porque esto es una cuestión de salud pública”⁶.

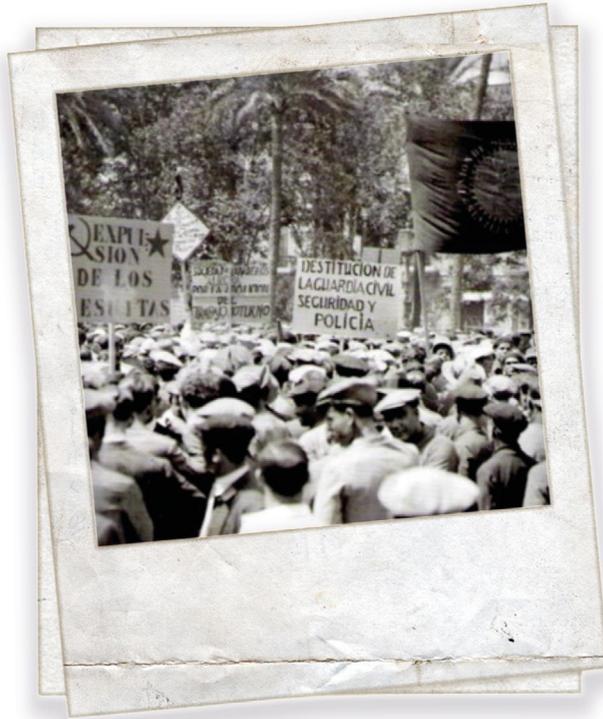
Contundente afirmación del político alcalaíno sobre un contenido que generó significativas controversias durante la etapa republicana. Pero sin duda fue durante su estancia al frente del Ejecutivo en el primer bienio cuando, en el convencimiento de la importancia de la educación para la transformación social, se inició un programa de reformas y mejoras de la enseñanza encaminadas a romper la inercia y paralización que había caracterizado la política educativa con anterioridad. Impartición de una enseñanza laica y de espíritu no clasista que no tenía parangón con etapas pretéritas, y que se vio acompañado una serie de leyes y decretos que insistían en aspectos tan importantes como la obligatoriedad de los niños en su escolarización, acceso a la educación de los adultos, difusión de bibliotecas, coeducación, creación de cantinas, colonias escolares, etc.

⁶ Fernández-Soria, J. M., “Manuel Azaña y el Estado educador en la constitución española de 1931”, en *Cuestiones Pedagógicas*, n° 21, 2011/2012, pp. 85-119.

BLOQUE 2:

Aportaciones externas
y resultados del encuentro

EDUCACIÓN Y MEMORIA DE UN PASADO
TRAUMÁTICO EN LA ESPAÑA DEL SIGLO XXI



Medidas dirigidas a convertir la enseñanza en uno de los pilares del Estado democrático que se vio refrendada por iniciativas como la construcción de nuevos centros educativos, hasta el punto que a lo largo de la República se construyeron en toda España más de 13.500 escuelas. Y de forma paralela se registró la dotación de un mayor número docentes, especialmente representados por los maestros de escuelas primarias. Unos profesionales que, por lo general, se comprometieron con el nuevo sistema político desde sus inicios y trataron de respaldar su política educativa mediante manifiestos como el que se expone a continuación, publicado el 22 de mayo de 1931 y suscrito por maestros de Cáceres, que fue difundido a los docentes de toda la provincia:

Queridos compañeros de clase y hermanos en responsabilidad. La caída de la Monarquía y la implantación de la República, hecho histórico que por suerte nos ha tocado vivir, los que suscriben, con el corazón cargado de emoción de España, han sentido cómo se ensanchaban y crecían, hasta hacerse abrumadores, los límites de la propia responsabilidad; y cómo era preciso, para ser dignos del destino y del

momento, ampliar y hacer más grande el concepto del propio deber (...). En la escuela con los niños; en casa con las familias, en todas partes con los hombres, el maestro y la maestra tienen un amplio campo de formación ciudadana cuyo fin primordial será rectificar errores, difundir principios, enseñar derechos, patentizar deberes, despertar el asentimiento de la responsabilidad, hacer asequibles a los indoctos las enseñanzas democráticas de la República y dar, con la palabra y el ejemplo, una alta y constante lección de ciudadanía (...). Ahora no se trata más que de prestar nuestro leal apoyo al Gobierno de la República para que ésta, en bien de España, se consolide y arraigue entre nosotros. Firmado por los maestros: Modesto Sánchez, Germán García, José García Sánchez Román, Abelardo Soto, María Lobajo, Isabel López, María E. Pérez, Ángel Rodríguez Álvarez, Manuel Castela, Benigno Fernández, Francisco Sánchez Solís, María Pilar Esquicia, Teresa Peñalba, Valeriana Navarro, Vicente Moreno, Pura Calvo, Bernabé Fraile, Emiliano Manzano, Antonina Ruiz, Arcadia Andrada, Quintina Cascos y Abelardo Martín Chamorro⁷.

Como puede apreciarse, estos maestros recibían con ilusión la llegada de la República e instaban a sus compañeros para que desde sus puestos docentes procuraran por su consolidación. Eran conscientes no sólo de la importancia de vivir en democracia, sino también de la necesidad de superar atavismos característicos del pasado que tanto retraso habían generado en la sociedad española. Sin embargo, si eso sucedía en los dos primeros años, en el denominado bienio conservador entre 1934 y 1935 se produjo una ralentización deliberada de esas iniciativas cuando no su reconsideración.

Movimiento pendular, tan característico de este período de nuestra historia, que vivió una etapa de renovadas esperanzas en la convulsa primavera de 1936, en que se volvió a fomentar la enseñanza como un atributo indeclinable del Estado por encima de razones confesionales y de orden social. Evolución que se paralizó bruscamente con el alzamiento militar de julio de 1936 que condujo al país a un enfrentamiento bélico de casi tres años de duración, que tuvo como colofón la implantación de un régimen dictatorial que se prolongó casi 40 años.

3. Sublevación de 1936: control educativo y represión

Contexto de guerra civil que significó el final de un tiempo de cambio, que acabó de forma radical con las reformas republicanas, incluida la educativa. Y es que los sublevados, vencedores de la contienda en 1939, situaron los problemas que aquejaban a la enseñanza en un plano secundario.

⁷Semanario El Gladiador, 1931.

Así, a la vuelta a las clases en septiembre, las escuelas seguían siendo las mismas, pero el contenido de las aulas había variado sustancialmente al menos en su simbología. Las alegorías a la República habían desaparecido del aulario, que sin embargo se veían engalanados con otros como la bandera bicolor, que representaba a la España franquista, y un crucifijo. Atributos que pronto se vieron acompañados por los retratos del Jefe del Estado, Francisco Franco, y el “ausente”, falangista José Antonio Primo de Rivera.

Igualmente, los sublevados aprobaron una serie de órdenes encaminadas a erradicar todo vestigio de la etapa anterior que en el campo educativo, al encontrarse alumnos y personal docente en período vacacional, no tuvieron vigencia hasta avanzado el mes de agosto. En concreto, el 19 de agosto la Junta de Defensa publicaba una Orden destinada a la instrucción primaria sobre la que señalaba que: “como piedra fundamental del Estado debe contribuir no sólo a la formación del niño en el aspecto de cultura general, sino a la españolización de las juventudes del porvenir que, desgraciadamente, en los últimos años han sido frecuentemente orientadas en sentido inverso a las conveniencias nacionales”.

Es decir, no sólo se trataba de educar sino también de inculcar al alumno una serie de valores identificados con el “Nuevo Orden” que los insurgentes trataban de extender a la España bajo su mando. En ese contexto cabe entender el resto de su contenido:

“1º) En las escuelas de instrucción primaria reanudan la enseñanza el 1º de septiembre de 1936.

2º) Los Alcaldes o Delegados que éstos designen cuidarán:

A) Que la enseñanza responda a las conveniencias nacionales.

B) Los juegos infantiles obligatorios tenderán a la exaltación del patriotismo sano y entusiasta de la España nueva.

C) Poner en conocimiento del Rectorado respectivo toda manifestación de debilidad u orientación opuesta a la sana y patriótica actitud del Ejército (...).

3º) Los Alcaldes pondrán antes del 10 de septiembre en conocimiento de los Rectorados, los maestros que se hayan presentado el 1º de dicho mes. Los que se presenten después deberán acreditar la localidad donde se encontraban (...).

4º) Los habilitados sólo acreditarán haberes a los Maestros que acrediten hallarse al servicio del Ejército nacional o milicias anejas.

5º) El pueblo donde no se hubiese presentado el maestro titular, el alcalde designará sustituto con carácter interino.

6º) Antes del día 30 del corriente mes, los alcaldes informarán al Rectorado respecto a la conducta observada por los maestros que desempeñaban la enseñanza en las escuelas de las localidades respectivas (...).”

Como puede apreciarse, a las autoridades municipales se les encomendaba el control tanto de la doctrina a impartir en las escuelas “que debe responder a las conveniencias nacionales”, como de los encargados de impartirla, de los que mandarían informes sobre su conducta al Rectorado. Una orden, pues, de importante significado para la enseñanza primaria, considerada por los sublevados de interés prioritario en su empeño de: “españolizar la enseñanza dentro de una formación en los conceptos de moralidad tradicional”. A ello cabe añadir, dentro de las disposiciones encaminadas a “moralizar las costumbres”, la supresión de la coeducación en los centros de enseñanza primaria, media, escuelas normales y de comercio.

En cuanto a la docencia, el curso en las escuelas de instrucción primaria se inició el 1 de septiembre de 1936, mientras que en los institutos un mes después. Ambiente de ordeno y mando en que los contenidos educativos sufrieron una severa alteración, con un marcado deseo de españolizar la enseñanza dentro de una formación en los conceptos de la moralidad tradicional y los principios del Movimiento, que junto a la impartición de asignaturas relacionadas con la Religión e Historia Sagrada acapararon buena parte de la docencia. Una Iglesia que, a diferencia de la etapa anterior, jugó un papel preeminente en todos sus grados, y no sólo en contenidos sino también en el protagonismo de sus centros en toda la zona controlada por los insurgentes.

En lo concerniente al cuerpo docente, el acceso estaba intervenido directamente por el Ministerio, incluso en la enseñanza superior pues nombraba directamente a los miembros de los tribunales de cátedra. Como ejemplo, la Universidad de Madrid siguió siendo hasta comienzos de los años 50 la única habilitada para la presentación de tesis doctorales. Y en los restantes sectores educativos no se hicieron esperar las instrucciones encaminadas a: “normalizar la vida de los centros de enseñanza secundaria y superior no universitaria”. En ese sentido, también en la segunda quincena de agosto de 1936 desde el Cuartel General franquista fue remitida la siguiente circular a las autoridades militares de las provincias bajo su mando:

Próximo a empezar el curso, todos los Comandantes Militares, Gobernadores Civiles y Comandancias de la Guardia Civil procederán a averiguar y formar relación de los maestros nacionales clasificados por ideas socialistas, comunistas y francamente izquierdistas, a fin de ordenar su destitución. Si en alguna localidad no quedase personal suficiente para atender a la enseñanza, se harán cargo de las escuelas los curas párrocos, los que serán auxiliados por el personal sano de ambos sexos que espontáneamente y voluntariamente se presenten para desempeñar este cometido. En todas las escuelas serán restablecidos los crucifijos que fueron quitados por los rojos.

Esas instrucciones fueron cumplimentadas por los alcaldes con la colaboración de párrocos, jefes de Falange y comandantes de puesto de la Guardia Civil, quienes, a

veces, extralimitándose en sus funciones meramente informativas, tomaron iniciativas como cesar por su propia cuenta a maestros sospechosos de colaboración o simpatía con la República. Este colectivo fue objeto primordial de las acciones represivas, hasta el punto que ante la falta de docentes a causa de esas medidas coercitivas se tuvieron que hacer cargo de esas vacantes los curas párrocos, que en no pocos casos se vieron auxiliados por “personal sano de ambos sexos que espontánea y voluntariamente se presentaron para desempeñar este cometido”.

Fue en el mes de septiembre de 1936 cuando se produjeron la mayoría de las sanciones contra los maestros de enseñanza, aunque eso no es trasladable a todas las provincias controladas por los franquistas. El argumento «conducta contraria al Movimiento» fue el más utilizado en la justificación de unas acciones que junto a las depuraciones y sanciones, las más graves y no menos frecuentes fueron las detenciones y ejecuciones, que acabaron con la vida de muchos de ellos bien por la expeditiva vía de los paseos, es decir fusilamientos sin proceso alguno, bien tras sentencias a pena de muerte previo consejo de guerra, sin olvidar las condenas de reclusión y en no pocos casos el exilio.

Posicionamientos acordes con sistema que los sustentaba, que ocultaba verdades tan incuestionables como que en la guerra civil española hubo más fallecidos a causa de las actitudes represivas de ambos bandos que en el frente de batalla, con unas cifras de fusilados que se sitúan, según las últimas estimaciones, en 49.000 ejecutados por los republicanos y 114.000 por los franquistas. Una auténtica tragedia para España en la que sobran trivialidades y propaganda como las utilizadas por la dictadura.

4. Enseñanza y memoria de la guerra civil en el franquismo

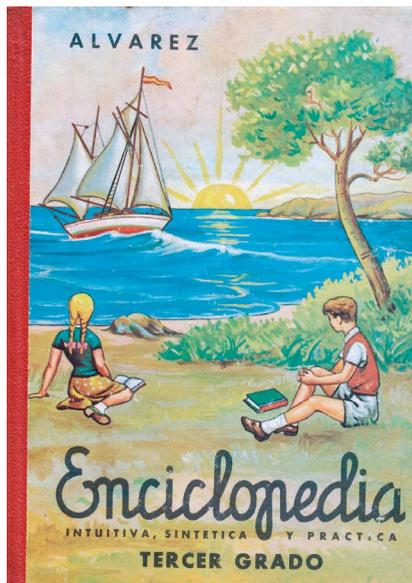
Tras el 1 de abril de 1939 vino la administración de la paz por parte del bando vencedor de la contienda armada, y en esa labor ocupó un lugar preeminente fomentar un sistema educativo acorde a los planteamientos franquistas. La Ley de Educación Primaria aprobada en plena Dictadura de Franco en 1945 recogía la ideología del régimen, al dar a la educación un carácter confesional “patriótico y social”. Establecía que la educación primaria se ajustaría a los principios del dogma y de la moral católica y a las disposiciones del Derecho canónico, la unificación lingüística en todo el Estado y la separación por sexos. Lo más importante es que era gratuita y obligatoria, por lo que todos los niños debían asistir a la escuela. Contexto legal en que la educación sufrió una severa parálisis que tardó décadas en superar.

Asimismo, en estos años, una vez controlado el asociacionismo, los maestros fueron encuadrados en el S.E.M (Servicio Español del Magisterio) y los estudiantes de Universidad en el S.E.U. (Sindicato Español Universitario, de afiliación obligatoria desde la Ley de Ordenación Universitaria de 1943). Los rectores, nombrados por el Gobier-

no, debían ser militantes de FET y de las JONS. El nuevo Bachillerato se organizaba en siete cursos en los que predominaban las materias humanísticas (protagonismo absoluto del latín). La Historia aparecía como un instrumento de nacionalización parcial y excluyente.

Como ejemplo del tratamiento dado al pasado, citamos dos obras. Así, uno de los libros de texto más conocidos de los que se estudiaron en las aulas escolares durante la dictadura: la “Enciclopedia Álvarez”⁸, recogía en uno de sus contenidos lo siguiente:

En las provincias dominadas por los rojos se da la vergüenza y el bochorno de que los generales rusos enviados por Stalin sean el único gobierno que manda (...). El alzamiento encarna la voz del honor, de la libertad y de la Historia (...). Los rojos queman todas las iglesias, matan a todos los religiosos, a las personas en número de cientos de miles y martirizan y queman vivos por el solo hecho de no pensar como ellos (...) Los enemigos de España son siete: liberalismo, democracia, judaísmo, masonería, marxismo, capitalismo y separatismo vencidos en la Gran Cruzada (Guerra Civil)⁹.



La escuela en el Franquismo: cubierta de la “Enciclopedia Álvarez”

⁸ Sánchez Marroyo, F., “Represión Franquista y represión republicana en la Guerra Civil”, en Chaves Palacios, J., Memoria Histórica y Guerra Civil. Represión en Extremadura, Badajoz, Diputación Provincial de Badajoz, 2004, pp. 39-60.

⁹ Abós, A. L., La historia que nos enseñaron, Madrid, Editorial Foca, 2006.

El otro texto es la Historia de España, del primer grado, que abarca de la Edad Antigua a los Borbones, con especial énfasis a batallas como la de “Lepanto” o “Tráfalgar” aunque casi total ausencia de referencias a etapas como la Primera y Segunda República, que no del alzamiento de julio de 1936 al que dedica 6 páginas en que informa de la “cruzada contra el comunismo” y recoge frases como las siguientes:

Ante los crímenes y atropellos de la República, y para salvar a España, José Antonio Primo de Rivera fundó la Falange española. Por ello fue muy perseguido (...). El Alzamiento nacional contra la república fue provocado por un asesinato. Los crímenes republicanos culminaron con la traidora muerte dada por orden del gobierno al gran patriota y estadista don José Calvo Sotelo. (...)

El general Franco, de brillantísima e intachable historia, se puso al frente del Ejército y empezó la Guerra de Liberación de España. (...). Franco fue el hombre providencial que, con mano firme y prudente, forjó la victoria de la guerra y está forjando la victoria de la paz. Con la mirada puesta en su excelsa figura y en la Bandera, digamos todos desde el fondo del alma: ¡Viva Franco!, ¡Arriba España!

En el primer año del Movimiento se llevó a cabo la Unificación de cuantos se habían alzado para salvar a España y volverla al camino de sus glorias imperiales. De esta suerte, las nobles ideas simbolizadas por las boinas rojas recibieron el nuevo y vigoroso impulso de los camisas azules y surgió la Falange Tradicionalista y de las J.O.N.S. La historia de esta cruzada es un tejido de heroísmos. (...) ¹⁰

Esa era la información que se facilitaba sobre la contienda armada de 1936-1939 a los alumnos de las escuelas franquistas, es decir, una historia ajena a cualquier atisbo de realidad y acorde con el pensamiento intolerante y excluyente inherente a este régimen político. De forma consciente tergiversaban la verdad para ofrecer una versión sesgada de lo sucedido, en un tono ajeno a cualquier recurso didáctico y rayano en la mera propaganda. Olvido de la etapa republicana y su significado y, en contrapartida, sublimación del franquismo y su máximo representante en un claro deseo de justificación y legitimización ¹¹.

Se trataba, para los defensores del régimen de Franco, tanto de salvar responsabilidades por el comienzo del conflicto, atribuyendo su origen a una conspiración

¹⁰ Villatoro, Manuel P., “Así se enseñaba el Alzamiento a los niños de la dictadura de Franco: «Querían salvar España»”, En diario ABC, 26-IX-2021. ⁹ Abós, A. L., La historia que nos enseñaron, Madrid, Editorial Foca, 2006.

¹¹ Chaves Palacios, J., “Eliminación sistemática de la memoria republicana por el franquismo: de la bandera bicolor al anticomunismo”, en Chaves, J., Memoria e investigación en torno al setenta aniversario de la Guerra Civil, Badajoz, Diputación Provincial de Badajoz, 2009, pp. 107-142 (para esta cita p. 141).

BLOQUE 2:

Aportaciones externas
y resultados del encuentro

comunista, como de ocultar situaciones y comportamientos tergiversando el sentido del desarrollo histórico. No es una novedad que el poder, independientemente de su procedencia y condición, siempre ha utilizado una compleja política que conjuga, de acuerdo con sus intereses, invención y olvido del pasado. George Orwell, como es conocido, escribió en 1984: "Quien controla el pasado, controla el futuro, quien controla el presente, controla el pasado".

Una combinación que en Estados autoritarios como el que rigió los destinos de España durante casi cuatro décadas adquiere una dimensión especial, al surgir de una guerra civil en la que se deben borrar muchos recuerdos y reconstruir una historia a la medida de los vencedores.

No será hasta 1970 cuando el ministro de Educación, José Luis Villar Palasí, que desempeñaba ese cargo desde 1968, saca adelante la Ley General de Educación que supuso una auténtica modernización educativa. La educación general básica era considerada un derecho de todo español entre 6 y 14 años, por tanto, era obligatoria y gratuita. El rechazo a cualquier idea de discriminación social y la defensa de la igualdad de oportunidades eran principios fundamentales del nuevo ordenamiento educativo. Un nuevo Bachillerato, el BUP, sustituyó al de 1953 (Elemental, de cuatro cursos, y un Bachillerato Superior, de dos). Para acceder a la Universidad era preciso cursar un séptimo año, el COU que sustituía Preuniversitario.



Cambio sustancial que no puede hacer olvidar el espíritu innovador y democrático de los maestros republicanos, que se truncó dramáticamente a causa de la guerra civil y la dictadura posterior. Por eso lo pertinente de recuperar la memoria histórica de lo que significó la Segunda República española en materia educativa, máxime cuando se procuró que tuviera una prolongación en el mundo del exilio ante la esperanza de poder derrocar al dictador y volver a restaurar la República en España.

5. Educación y exilio

Y es que, la actividad política de las organizaciones republicanas en el exilio estuvo estrechamente ligada a lo acontecido en un contexto internacional. Así, en 1943, la Guerra Mundial acaparaba toda la atención, destacando, entre otros hechos, la capitulación alemana en Stalingrado a primeros de febrero, el exitoso desembarco aliado en Sicilia en julio de ese año, la caída de Mussolini ese mismo mes y la firma de la paz con el Reino de Italia por iniciativa del rey Víctor Manuel III. Evolución que confirmaba un cambio sustancial en las operaciones militares, de forma que la victoria de las potencias aliadas comenzaba a materializarse.

Ante esa esperanzadora evolución bélica, las organizaciones republicanas en el exilio trataron de aunar esfuerzos y fomentar puntos de encuentro ante una desunión que les había dividido no sólo en bloques ideológicos sino también en camarillas y facciones. Y a esa segmentación de marcado cariz político cabe añadir la dispersión geográfica, con unos exiliados repartidos en tres continentes: Europa, América y África. Desunión política y dispersión territorial que no debía ser excusa para fomentar el entendimiento entre las formaciones políticas ante referida evolución bélica internacional que permitía vislumbrar la posibilidad de cambio político en España.

Se impuso la negociación y el entendimiento, y ello posibilitó la creación en México, en noviembre de 1943, de la Junta Española de Liberación (JEL)¹², de la que formaron parte las siguientes formaciones políticas: PSOE, Izquierda Republicana, Unión republicana, Partido Republicano Federal, Izquierda Republicana y Acción Catalana Republicana. Pacto con vistas a restaurar la República en España y mostrar unidad de acción ante las potencias aliadas. No obstante, la JEL, acusada de ser excesivamente socialista y especialmente prietista¹³, presentaba el problema de no incluir a comunistas y anarquistas.

Estuvo vigente hasta septiembre de 1945, es decir hasta que se formó en México el primer Gobierno de la República en el exilio, y durante sus casi dos años de existencia su Consejo Técnico desarrolló ingentes trabajos con vistas a una posible implantación de las instituciones republicanas en España. Uno de ellos guarda relación con la instrucción pública, con el establecimiento de unas bases generales sobre las que debía guiarse la enseñanza republicana en todos sus niveles: primaria, media y superior, una vez establecidos en España.

¹² Mateos, A., De la guerra civil al exilio. *Los republicanos españoles y México. Indalecio Prieto y Lázaro Cárdenas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2005, p. 197.

¹³ Así tachaba José Giral, presidente del primer Gobierno en el exilio, a la JEL, a la que sin embargo consideraba la "única seria y relativamente eficaz", en carta que escribió con fecha 5-V-1945 a Prudencio Sayagués, que estaba en Costa Rica. Archivo Histórico Nacional, Diversos, José Giral, Legajo 16.

Así, en sus principios generales se establecían 21 puntos de obligado cumplimiento en materia de enseñanza, entre los que destacamos los siguientes:

1. Se proseguirá la obra realizada por la República en el dominio de la instrucción y educación pública.
2. La enseñanza en todos los grados habrá de tener una orientación liberal y democrática, alejada de cualquier tipo de imposición dogmática.
3. En la enseñanza primaria y media se considerará necesaria la explicación de la filosofía y de las religiones desde un punto de vista histórico, especialmente la cristiana, con el respeto que merecen su dignidad en el espíritu y la cultura.
4. La enseñanza religiosa confesional pertenece a las iglesias, y las instituciones docentes deberán facilitar que pueda darse con toda libertad, fuera de los centros de enseñanza.
5. En lo político y social la escuela expondrá los preceptos de la Constitución del Estado, poniéndolos en contacto con los problemas, realidad y grandes tendencias doctrinales.
6. Establecer conveniente coordinación en todos los grados de la enseñanza, haciendo efectivo el principio de unificación docente.
7. Aunque sea función del Estado, se considera conveniente y beneficiosa la colaboración de entidades privadas en la primera enseñanza y media, siempre que ofrezcan, a juicio del Estado, rigurosas garantías de respeto a alumnos y maestros, de moralidad e higiene, de capacidad en el profesorado y nivel suficiente alcanzado por el alumnado.
8. Cualquier reforma en el dominio de la instrucción pública se hará sólo allí donde las circunstancias ofrezcan garantías de eficacia.
9. Para sustraer la función docente a la influencia de los cambios políticos, será conveniente crear un organismo rector con amplias atribuciones que garantice la continuidad del espíritu progresivo de los centros de educación en general.
11. Se declara la conveniencia de organizar centros de enseñanza de todos los grados en régimen de coeducación.
20. Los nombramientos para cargos docentes que se obtengan por oposición, una vez restablecida la legitimidad, se retrotraerán, para sus efectos administrativos, al 17 de julio de 1936, teniendo en cuenta los méritos y trabajos del nombrado y también, en su caso, la actividad docente desarrollada en la emigración a propuesta del tribunal.
21. Es necesario proseguir la obra de las Misiones Pedagógicas tan admirablemente desarrollada por la República con objeto de llevar a todos los rincones de España no precisamente conocimiento, si no aquella gracia del espíritu

que constituye la esencia del goce más depurado y de la dignidad humana, poniéndolas bajo la advocación de su creador Manuel B. Cossío¹⁴.

Como puede apreciarse, había que continuar con los principios educativos impulsados durante la Segunda República. No se renunciaba a ellos, sino todo lo contrario: se fomentarían en toda su dimensión, imponiendo la obligatoriedad de la enseñanza y no renunciando a la enseñanza privada, eso sí: bajo la estricta vigilancia del Estado. Tampoco se desdeña del aspecto religioso en la enseñanza, aunque éste debía ajustarse a lo establecido en la Constitución de 1931, exponiendo los diversos "sistemas religiosos y filosóficos en su actuar en la Historia, que despierten en los alumnos sentimientos de tolerancia, comprensión y solidaridad social. Los ministros de las distintas confesiones podrán organizar las enseñanzas de sus respectivos dogmas en locales adecuados"¹⁵.

Labor educativa de la JEL que tuvo continuidad en el primer Gobierno de la República en el exilio presidido por José Giral, que estuvo vigente desde finales de agosto de 1945 hasta inicios de 1947. Un tiempo clave para el destino del exilio republicano tras el final de la Segunda Guerra Mundial con el triunfo de los aliados que colocó a la dictadura franquista en la encrucijada tras haber sido derrotados sus apoyos internacionales en la guerra civil: alemanes e italianos. Escenario en que existió acuerdo entre las diferentes organizaciones republicanas para apoyar una acción política representada por este Gobierno dirigida a derrocar a Franco e implantar un sistema de libertades en el país.

Con ese objetivo, entre los diferentes ministerios que conformaron el consejo de Ministros, cabe destacar el de Instrucción Pública y Bellas Artes, del que fue su responsable Miguel Santaló, exiliado en México y dirigente de Izquierda Republicana de Cataluña. Sin escuelas, sin institutos, sin universidades y, sobre todo, sin alumnos, su labor estaba enormemente limitada por las circunstancias. Se trataba de ir poniendo a punto esta cartera ministerial con vistas a un hipotético establecimiento en España, consciente del significado de modernidad que la educación y actividades culturales habían tenido en la Segunda República.

Con ese fin, un primer paso fue tener localizado a los refugiados que poseían titulación académica, de forma que a partir de octubre de 1945 se abrió en las oficinas del Gobierno republicano en la calle Sonora nº 9 de la capital mexicana, un registro de inscripción de títulos profesionales para que los interesados, mediante la presentación de los documentos comprobatorios, pudieran inscribirlos de forma oficial. Se trataba con esa medida de dar una solución a su reconocimiento pues con frecuencia era cuestionada su validez y ello podía suponer un obstáculo para encontrar trabajo.

¹⁴ Centro Documental de Memoria Histórica en Salamanca, Sección Incorporados, legajo 52.

¹⁵ *Ibidem*.

E igualmente se intervino para sufragar los gastos de dos instituciones. El Colegio Madrid que era un establecimiento de enseñanza primaria que dependía en sus funciones educativas del Ministerio; y las seis Casas-Hogar España – México que tenían por finalidad encauzar y dirigir bajo la tutela del Cónsul General de España y en un régimen de vida familiar a base del estudio y del trabajo, a los alumnos de la antigua escuela España-México. Respecto al Colegio se establecía la concesión de becas a estudiantes españoles “primera enseñanza, secundaria, preparatoria, comercio, prevocacional, vocacional y profesional de probada aptitud y con residencia en México”¹⁶. Bien entendido que las becas se concederían “a los alumnos refugiados cuyos padres no puedan sufragar los gastos que esos estudios ocasionen”.

Instituciones, por tanto, de indudable interés educativo que el Gobierno iba a impulsar, todo ello conforme a la filosofía gubernamental de ayudar en lo posible a la juventud en sus estudios y siempre de acuerdo con los principios educativos y culturales defendidos por el Gobierno de la República. Destacamos, asimismo, el deseo de impulsar el “Instituto de las España”, que sirviera de nexo para el fomento de la cultura americana. Iniciativas que, junto a la atención a los compromisos de ayuda adquiridos, cabe encuadrar dentro de los principios defendidos por Giral en su intervención en las Cortes en noviembre de 1945, de continuar con la obra que la República emprendió en la educación primaria, institutos, universidades y mundo de la cultura en general.

E igualmente se llevaron a cabo iniciativas educativas con vistas a la implantación republicana en territorio español. Destacamos al respecto un proyecto de normas que tenía como finalidad el “reintegro a sus Cátedras de los universitarios destituidos”¹⁷. Una normativa que contó con el decidido respaldo del presidente del Consejo de Ministros, que no en vano era uno de los catedráticos afectados tras la implacable depuración de docentes efectuada por el franquismo¹⁸.

Normas destinadas a la academia que afectaban especialmente a los catedráticos, que debían ser puestas en práctica una vez restablecida la República en territorio hispano. Medidas de reposición en sus puestos docentes de un colectivo que se vio especialmente afectado por la guerra civil y el asentamiento de un régimen dictatorial en el país, que trataban de hacer justicia a su situación. Parte de los catedráticos que pudieron salir de España se encontraban exiliados en México y estas normas a buen

¹⁶ Gaceta Oficial de la República Española (GORE), 15-III-1946.

¹⁷ Este proyecto de normas estaba firmado por Giral. Archivo Histórico Nacional, Diversos, José Giral, Legajo 11.

¹⁸ Claret, J., El atroz desmoche. La destrucción de la Universidad española por el franquismo, Barcelona, Crítica, 2006.

seguro que fueron consecuencia de sus reiteradas demandas de reconocimiento y restitución¹⁹.

Del mismo modo se potenció la edición de textos educativos en consonancia con el sistema educativo republicano. Destacamos en este sentido lo concerniente a la Historia de España en que se trataba de contraponer la versión franquista del pasado. Así, en un folleto de 10 páginas titulado: *Geografía e Historia de España*”, en el apartado sobre *“España Moderna”*, se resumían las referencias a la Segunda República y tiempo posterior en los siguientes términos:

El 14 de abril de 1931 se proclamó la República, de manera incruenta y pacífica entre un gran entusiasmo popular, como consecuencia de unas elecciones libres y democráticas. El Gobierno republicano, ayudado por los sectores más capacitados, inició una serie de reformas sociales creando escuelas, promoviendo reformas agrarias, instituyendo leyes para proteger a los trabajadores y frenó injerencias políticas y pretensiones de la Iglesia, estableciendo la separación de ésta y el Estado.

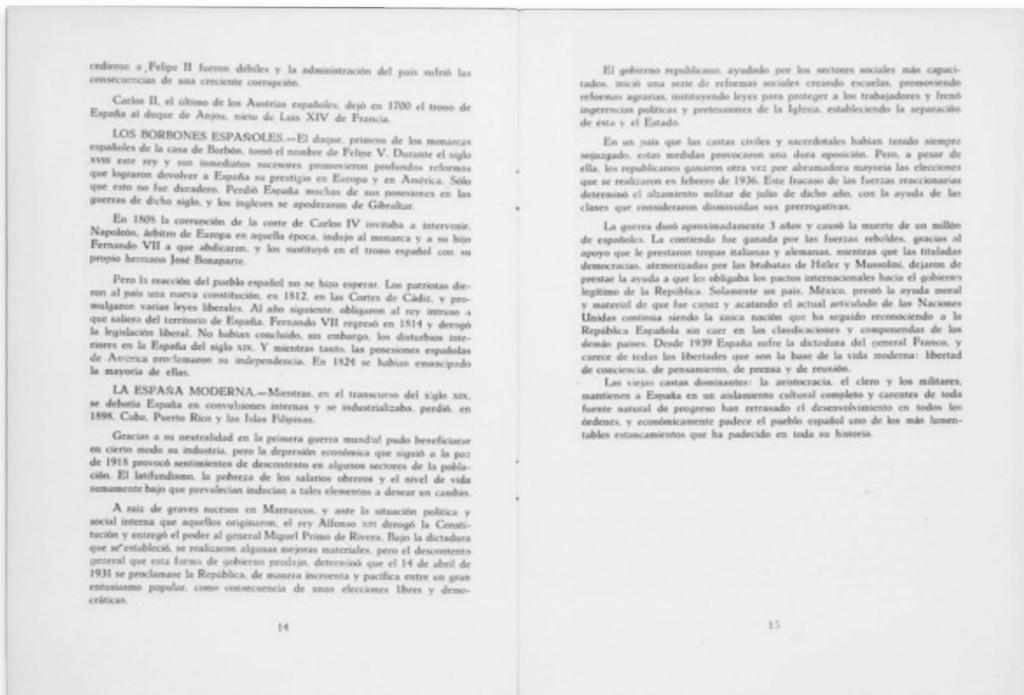
En un país que las castas civiles y sacerdotales habían tenido siempre sojuzgado, estas medidas provocaron una dura oposición. Y a pesar de ellas los republicanos ganaron otra vez las elecciones en febrero de 1936. Este fracaso de las fuerzas reaccionarias determinó el alzamiento militar de julio con la ayuda de las clases que consideraron disminuidas sus prerrogativas.

La guerra duró aproximadamente 3 años y causó la muerte de un millón de españoles. La contienda fue ganada por las fuerzas rebeldes gracias al apoyo que le prestaron tropas italianas y alemanas, mientras que las tituladas democracias, atemorizadas por las bravatas de Hitler y Mussolini, dejaron de prestar la ayuda a que les obligaba los pactos internacionales hacia el Gobierno legítimo de la república. Solamente un país, México, prestó ayuda moral y material de que fue capaz y acatando el actual articulado de Naciones Unidas, continúa siendo la única nación que ha seguido reconociendo a la República española, sin caer en las claudicaciones y componendas de los demás países. Desde 1939 España sufre la dictadura del general Franco, y carece de todas las libertades que son la base de la vida moderna: libertad de conciencia, de pensamiento, de prensa y de reunión. Las viejas castas dominantes: la aristocracia, el clero y los militares mantienen a España en un aislamiento cultural completo y carente de toda fuente natural de

¹⁹ López Sánchez, J. M., “El exilio científico republicano en México. La respuesta a la depuración”, en Otero Carvajal, L. E. (dir.), *La destrucción de la ciencia en España. Depuración universitaria en el franquismo*, Madrid, Editorial Complutense, 2006, pp. 177-240.

progreso han retrasado el desenvolvimiento en todos los órdenes, y económicamente padece el pueblo español uno de los más lamentables estancamientos que ha padecido MODERNA en toda su historia²⁰.

Información, como puede apreciarse, diferente a la ofrecida por libros educativos publicados por el régimen de Franco a los que hemos hecho referencia con anterioridad. Su información recogía sintéticamente la versión republicana sobre esos períodos, sin olvidar la ayuda internacional recibida por el bando vencedor de la contienda armada de 1936 y el desamparo de la República, aunque se olvida de citar la colaboración prestada a los republicanos en la guerra por los soviéticos. Luces y sombras de un folleto educativo que se ajusta en mayor medida a la realidad histórica que el publicado por los franquistas.



Fuente: Archivo Histórico Nacional, Diversos, José Giral, Documentos.

²⁰ Archivo Histórico Nacional, Diversos, José Giral, Documentos.

Sirva como ejemplo de la necesidad de poner en valor esta faceta tan desconocida de la República en el exilio, que es necesario conocer para entender el esfuerzo que se hizo por regresar a España y poder implantar un régimen de libertades. No fue posible pero nos quedan los intentos por revertir la situación y defender unos principios de los que entendemos que el educativo constituye un claro ejemplo. De ahí lo pertinente de recuperar la memoria de esta diáspora y profundizar en sus diferentes coordenadas para poder comprender mejor las vivencias de los exiliados.

6. Memoria democrática e Historia

Con la muerte de Francisco Franco el 20 de noviembre de 1975 desapareció la persona que había protagonizado la historia española en las últimas décadas, pero su ausencia no erradicó los problemas heredados. Uno de ellos: la memoria y el legado de la guerra civil de 1936 que constituían una seria dificultad para la necesaria reconciliación en España. El sistema de libertades que se fue cimentando en los años de Transición dejó a un lado, al menos en el debate público, la guerra civil y sus graves consecuencias para los vencidos. Posicionamiento que no impidió que el recuerdo de esa contienda armada estuviera presente en muchas personas y que suscitara y suscite no pocos resentimientos y polémicas.

Y es que en pleno siglo XXI, más allá de la evolución registrada en el conocimiento histórico de esos años, lo cierto es que su recuerdo sigue muy presente en la sociedad española. Máxime cuando existen “asignaturas pendientes” de resolver, siendo una de ellas incluir en la enseñanza contenidos que expongan con objetividad y detalle las consecuencias que para España tuvo la contienda armada de 1936 y régimen político posterior. Todo ello a pesar de que en estos decenios vividos en democracia se han ido aprobando leyes educativas de indudable importancia, pero creemos que este asunto no se ha resuelto convenientemente.

Consideramos que, desde las Comunidades Autónomas, generalmente las regidas por gobiernos no conservadores, se ha efectuado un notable esfuerzo para tratar que estos contenidos, junto a otros relacionados con ese pasado traumático, figuren en el currículo educativo. En el cuadro que se expone al respecto puede apreciarse que, a inicios de 2019, en varios ámbitos territoriales habían sido aprobadas leyes de “memoria histórica” normalmente con el apoyo de las organizaciones de izquierdas y con la desaprobación o abstención de las formaciones conservadoras.

COMUNIDADES AUTÓNOMAS:
LEYES DE “MEMORIA HISTÓRICA” A INICIOS DE 2019

COMUNIDAD AUTÓNOMA	SITUACIÓN	DENOMINACIÓN
CATALUÑA	Ley 10/2009, de 30 de junio, BOE 3 de agosto de 2009.	Ley sobre la localización e identificación de las personas desaparecidas durante la Guerra Civil y la dictadura franquista, y la dignificación de las fosas comunes.
NAVARRA	Ley foral 33/2013, de 26 de noviembre, BOE 20 de diciembre de 2013.	Ley de reconocimiento y reparación moral de las ciudadanas y ciudadanos navarros asesinados y víctimas de la represión a raíz del golpe militar de 1936.
ISLAS BALEARES	Ley 10/2016, de 13 de junio, BOE 30 de junio de 2016.	Ley para la recuperación de personas desaparecidas durante la guerra civil y el franquismo.
ANDALUCÍA	Ley 2/2017, de 28 de marzo, BOE 21 de abril de 2017.	Ley de Memoria Histórica y Democrática de Andalucía.
COMUNIDAD VALENCIANA	Ley 14/2017 del Gobierno Valenciano, BOE 23 de diciembre 2017.	Ley de Memoria Democrática y para la Convivencia de la Comunidad Valenciana.
ARAGÓN	Ley 14/2018, de 8 de noviembre de 2018, BOE 16-I-2019.	Ley de Memoria Democrática de Aragón.
EXTREMADURA	Ley 1/2019, de 21 de enero de 2019, DOE 24-I-2019.	Ley de Memoria Histórica y Democrática de Extremadura.

El nexo de unión de todas estas leyes autonómicas lo constituye su deseo de cubrir algunas de las insuficiencias de la normativa estatal. En torno a esta cuestión, junto a otras complementarias, se han elaborado unos textos legislativos que sobre todo tratan de responder a las reivindicaciones de los familiares de las víctimas y las asociaciones que les representan y, por ende, al conjunto de la sociedad. También obedecen a la petición de organizaciones políticas y sindicales para que los parlamentos procediesen a aprobar leyes que superasen las limitaciones de orden sustantivo y procedimental que a su juicio presentaba la Ley 52/2007.

En líneas generales esta legislación autonómica es coincidente en la necesidad de conocer el alcance de la represión política, ideológica, educativa y cultural a causa de la guerra civil y el franquismo, conminando al desarrollo de investigaciones que permitan conocer la identidad de las personas desaparecidas y también, en los casos en que se desconozca, su paradero. Y junto a la identificación, se insiste de forma precisa en dar un impulso definitivo a la localización y exhumación de fosas comunes pendientes de intervenir. Y también a otros contenidos relacionados con la memoria del pasado como el educativo.

Citamos en ese sentido, por haber conocido directamente su elaboración al haber pertenecido al grupo de trabajo encargado de su elaboración, la Ley de Memoria Histórica y Democrática de Extremadura, que en su articulado recoge una referencia expresa a la enseñanza, según exponemos a continuación:

Artículo 49. Ámbito educativo.

1. Para potenciar los valores democráticos y la educación en derechos humanos como herramienta para fortalecer las garantías de no repetición, la Consejería competente en materia de educación, en el marco establecido en el artículo 6 bis de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, incorporará y actualizará los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizajes relacionados con la Memoria Histórica y Democrática del currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato e igualmente los incluirá en el currículo de la Educación Primaria y de la Educación Permanente de personas adultas. Los contenidos deberán basarse en las prácticas científicas propias de la investigación historiográfica.
2. Con el objetivo de dotar al profesorado de herramientas conceptuales y metodológicas adecuadas, la Consejería competente en materia de educación incorporará a los planes de formación del profesorado la actualización científica, didáctica y pedagógica en relación con el tratamiento escolar de la Memoria Histórica y Democrática de Extremadura.
3. Asimismo se impulsará en colaboración con la Universidad de Extremadura

la incorporación de la Memoria Histórica y Democrática en los estudios universitarios que proceda.

4. La Consejería con competencia en materia de educación procurará la implementación de actividades extraescolares que refuercen suficientemente los contenidos curriculares, incluyendo la realización de visitas a Lugares de Memoria Histórica y Democrática²¹.

Apartados de una ley que abarca a todos los grados educativos, incluida enseñanza universitaria. Igualmente también a docentes. Consideramos que esa debe ser la tendencia futura general y sobre ello se debe centrar el debate con vistas a incorporar estas materias al ámbito de estudio. Y es que más allá de la politización a que generalmente se ve expuesta la cuestión de la memoria histórica y su utilización partidaria según propias conveniencias, se impone una correcta puesta en funcionamiento de esta legislación con vistas a clarificar actuaciones y tratar de zanjar asignaturas pendientes en relación a un pasado que es necesario conocer con sus luces y sombras. Y defendemos que la instrucción pública constituye un importante instrumento para cumplir ese objetivo.

²¹ Diario Oficial de Extremadura, 24-I-2019.

NOTAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA MEMORIA DEMOCRÁTICA: DE LA TRANSICIÓN A NUESTROS DÍAS

Alberto Iglesias Garzón
(Fundación Gregorio Peces Barba)

La Transición a la democracia en España (1975-1978) fue un periodo político que atrajo la atención de buena parte de los Estados y Organizaciones Internacionales. Lo hizo en gran medida porque España fue el primer país en sufrir las consecuencias bélicas de la ascensión del fascismo en Europa (Guerra civil española 1936-1939) y el último en abrir un periodo de reparación de la democracia. Los largos años de dictadura en España (1939-1975) presentaron la Guerra civil como un proceso inevitable y legítimo, mientras que las voces de recuperación de la memoria nos recuerdan que se trató realmente de un letal golpe de fuerza a los valores democráticos y a las libertades.

Sin embargo, en España no hay unanimidad política en torno a este último apunte. Parte del espectro político actual lo matiza, lo cuestiona o lo justifica tanto para negar o matizar la ilegitimidad del franquismo como para acusar a la actual Constitución de 1978 de ser hija directa del mismo. En ambos casos, aunque opuestos en sus planteamientos, esgrimen argumentos, más o menos cínicos, más o menos inocentes o articulados pero que dejan siempre el poso amargo del no reconocimiento de la esencia democrática que trajo la Constitución. En un caso por negar lo que la Constitución exige en términos de memoria; en el otro, por negar lo que la Constitución aporta en términos políticos.

Ambos tipos de argumentos, cada uno desde su rincón, evidencian una carencia de memoria democrática, aminorando el consenso de la Constitución. Este consenso se reduce actualmente a la utilidad técnica de la Constitución, pero no a un sentido político de alcance histórico que la dote de la fuerza expansiva necesaria para recordar la historia en términos democráticos, ni para abordar los retos futuros libre de acusaciones de complicidad. Podríamos decir que, si bien hay un consenso en el concepto de Constitución, no lo hay en su significado.

De ahí, quizá, la dificultad existente en España para transmitir a las jóvenes generaciones dicha memoria. La enseñanza de la Constitución en el sistema educativo únicamente apunta al contexto histórico en el que la misma nació, ya que se imparte en Geografía e Historia. Pero se obvian las dos perspectivas anteriores. Ni se explican detalladamente sus contenidos (Estado social y democrático de Derecho, soberanía popular, derechos humanos, etc), ni se explica qué significó para España y para la consolidación de la democracia en el mundo.

1. La Transición española en el contexto internacional

Gran parte del contexto en el que se desarrolló la Transición a la democracia en el que nació la Constitución de 1978 se debe a su situación geográfica y a la influencia que, por ello, recibió del exterior.

Si es cierto que el continente europeo tiene el mayor grado de democratización del mundo, también lo es que ha sido el continente que gestó las dos guerras mundiales y que dio a conocer al hombre los horrores del Holocausto y del nazismo. Ambas guerras, aunque especialmente la Segunda, generaron cambios en el modo en el que los países se relacionan entre sí, especialmente vigilantes desde entonces a la vigencia y respeto de la paz internacional y al modo en el que los Estados se relacionan con sus ciudadanos, especialmente en lo referido a los Derechos Humanos.

A través del gran acuerdo internacional que dio vida a las Naciones Unidas en 1945, se articula el mecanismo universal de la protección de los Derechos Humanos, tanto a través de la Declaración Universal de 1948, como de los sucesivos tratados que traen origen en la misma y que los desarrollan, incluso forma legamente vinculante.

No obstante, España tuvo ciertas dificultades para acceder a las Naciones Unidas y a su desarrollo normativo. Sólo pudo hacerlo, tras sortear la petición que hizo la Asamblea General de las Naciones Unidas para que aquellas organizaciones internacionales de las que España era miembro desde el final de la I Guerra Mundial, la expulsaran, por ser considerada un país guiado por un régimen que no era "amante de la paz". Finalmente, España se incorporó a las Naciones Unidas en 1955 y más adelante a la OCDE y a la OSCE, organizaciones estas últimas dirigidas al desarrollo económico y la seguridad internacional. Ello no significó que España se encuadrara entre las llamadas democracias occidentales, ya que el régimen franquista fue una rara avis en el contexto europeo, influido también por la política exterior de EEUU que si bien veía al régimen como un aliado frente al comunismo, también es cierto que lo dejó fuera del plan Marshall de reconstrucción.

El primer hito democrático en términos internacionales, no llegaría hasta 1976, en plena Transición, cuando el gobierno de España firmó el Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos, así como el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, originarios de 1966 (ya ratificados por España en 1977). Ese mismo año España fue aceptada como miembro del Consejo de Europa, tras firmar el Tratado de Londres de 1949 y la Carta Europea de los Derechos Humanos de 1950. Estos fueron unos importantes pasos políticos para España que se obligó internacionalmente a respetar los derechos humanos ante la comunidad internacional, antes incluso de la promulgación de la Constitución de 1978.

Desde entonces España se situaría en el tren de las democracias occidentales, uniéndose más adelante a la OTAN y a la Comunidad Económica Europea, antecesor

directo de la Unión Europea, organización que también terminaría incluyendo entre su elenco de competencias el desarrollo de los derechos humanos. En la actualidad España ha firmado y ratificado los principales tratados internacionales tanto aquellos sectoriales, como aquellos limitantes de su soberanía, como el Estatuto de Roma de 1998, que otorga jurisdicción a la Corte Penal Internacional dotada de poderes para enjuiciar a oficiales y jefes de Estado por crímenes de guerra, crímenes contra paz y crímenes contra la humanidad.

2. El significado de la Transición española

La Constitución española de 1978 es el documento que organiza los poderes del Estado y reconoce los derechos fundamentales y obligaciones de la ciudadanía. Su promulgación fue el momento culmen de la llamada Transición española, en el que las fuerzas políticas de entonces consiguieron conducir el cambio social, despegar a España del régimen franquista y situar a España entre las democracias occidentales.

Los cambios que trajo fueron muchos y de enorme calado. Si tuviéramos que explicar en pocas palabras el principal cambio político que introdujo y que diferencia a la democracia del franquismo, habría que apuntar al hecho de que el último fue representante de una sociedad “cerrada”, mientras que la primera lo es de una “sociedad abierta”. Dicho de otra forma, en la sociedad cerrada se promociona o incluso se impone desde el Estado hacia la ciudadanía una particular visión del mundo, de lo moral, de lo correcto. En la sociedad abierta, el Estado simplemente garantiza que cada cual pueda disfrutar de su propia visión del mundo, de su particular conciencia individual sobre cuál es el comportamiento correcto, sobre su particular ética. Mientras que el franquismo oponía su ideología de partido frente a aquellas otras ideologías que fueran contrarias; la Constitución de 1978 organiza a los poderes del Estado para que la sociedad abierta lo esté para todos los ciudadanos, independientemente de sus particulares convicciones éticas, políticas o religiosas y garantizando la convivencia y la pluralidad.

Una explicación un poco más técnica de lo anterior y que sirve para evidenciar lo dicho, es la distinción que realiza G. Peces-Barba sobre ética pública y ética privada. Las éticas privadas son aquellas concepciones sobre qué es lo moralmente correcto y sobre cuál es el comportamiento debido. La ética pública, en cambio, es aquella colección de mandatos que debe recoger políticamente el Estado para garantizar que las distintas éticas privadas no sean impuestas involuntariamente al resto de la ciudadanía que no la comparte o que incluso las rechaza.

Durante el franquismo una determinada visión del mundo, una ideología y una religión incorporada se impusieron a la ciudadanía en mayor o en menor medida. La imposición de esa visión era el principio articulador del régimen, vulnerando así los derechos y libertades más básicos de la ciudadanía, incapaz de elegir o disentir. Es

decir, la concepción de lo correcto de unos se sobreponía a la de otros, primando la de los primeros y penalizando la de los segundos. Esta patología en la relación entre ética pública y ética privada es remediada durante la Transición y concretamente desde la Constitución española.

El mandato social que recoge la Constitución de 1978 es el de invertir la patología anterior y sobreponer la ética pública a las éticas privadas. Este vuelco supuso el cambio conceptual en la forma de Estado. Del Estado nacional-católico se pasó al Estado Social de Derecho, cuya forma de gobierno es la Monarquía Parlamentaria. De la soberanía nacional, a la soberanía popular en el que el principio de libertad e igualdad de los ciudadanos ante la ley es esencial. Este cambio arrastra una gran cantidad de dependencias que exigen la garantía de algunos principios básicos y la asunción de unos valores determinados.

Los nuevos principios y valores que propugna la Constitución de 1978 están orientados a promocionar la ética pública, no a promocionar una determinada ética privada. De esta forma, la principal diferencia entre los valores que propugna la Constitución Española y los que propugnaba el franquismo no es una mera diferencia en la denominación. Ésta llega mucho más allá ya que la distinción clave que es necesario destacar y que es en el fondo lo que cualifica el Estado Social de Derecho es que los valores que impone son valores procedimentales, que no amparan ninguna visión particular del mundo ni de qué es lo correcto. Al contrario, indican a lo sumo qué es lo incorrecto: la negación de la igualdad de trato, de oportunidades, la privación arbitraria de las libertades, etc. Es una diferencia que puede parecer un simple matiz, pero su importancia es absolutamente vital para comprender la diferencia cualitativa que aporta una democracia frente a un régimen fascista y opresor. El franquismo defendía e imponía a la sociedad una ética privada por encima de otras consideraciones, les proponía a los ciudadanos la decisión correcta, el "qué". La democracia defiende e impone, de ser necesario, una ética pública, es decir, los procedimientos correctos para tomar decisiones públicas. Les indica a los ciudadanos el "cómo". Mientras que en el primero el "fin justifica los medios", en la segunda, los "medios legitiman el fin".

La protección de estos valores procedimentales conlleva la incorporación de unas herramientas determinadas. Entre éstas, las más destacables son los derechos humanos, el principio de legalidad y la separación de los poderes públicos: legislativo, ejecutivo y judicial. Su incorporación, no obstante, es sólo el primer paso del mantenimiento de la democracia que debe estar acompañado por el buen uso de dichas herramientas a la luz de los valores que los amparan. Como apunta la propia Constitución estos valores son la Libertad, la Igualdad, la Justicia y el Pluralismo Político que informan también al cuerpo legislativo y la acción pública de los demás poderes. Para emplearlos con acierto y dar el alcance necesario a las herramientas democráticas y las leyes que desarrolla, es absolutamente imprescindible dotar a la ciudadanía de una cultura constitucional capaz de exigir a los gestores públicos el cuidado impecable

de la res pública a su cargo.

3. La Democracia en España: de la Transición hasta hoy.

Desde la Transición española hasta hoy, España se esfuerza notablemente por cumplir los estándares más altos de protección de los derechos humanos, lo que es por otra parte una tendencia política exigible a los gobiernos de las democracias occidentales. El esfuerzo de España tiene un significado particular, en tanto que supone la construcción del puente que comunica la legitimidad del sistema democrático de 1931 con la de 1978, que supera al franquismo y que lo evoca únicamente para recordar y reparar sus nefastas consecuencias y para enseñar cómo un régimen despiadado pudo acabar con una de las Constituciones democráticamente más avanzadas de su época, en la línea de la Constitución de Weimar de 1919 y la Constitución austríaca de 1921.

España se incorpora, pues, a las democracias occidentales europeas, cuyas constituciones son también post-bélicas. Se reengancha con los procesos de evolución de los derechos humanos, en buena medida gracias a una voluntad política asentada en un clima de opinión muy favorable a las libertades así como gracias a los compromisos jurídicos internacionales antes referidos. Esto último es lo que en un inicio permite que España se integre en el proceso de internacionalización de los derechos humanos, aquél que se define por el impacto que tiene la comunidad internacional a la hora de desarrollar los derechos humanos y su principio básico: “todos nacemos libres e iguales en derechos”. A pesar del reenvío al Derecho internacional que hace la Constitución española en el artículo 10. 2, finalmente se optó por la plasmación de los derechos humanos en la propia Constitución, positivizando así la obligación en la que incurría España, respecto del respeto de la dignidad de la persona:

1. La dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley y a los derechos de los demás son fundamento del orden político y de la paz social.
2. Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España.

Esos mismos principios, aplicados en el ordenamiento jurídico interno tienen consecuencias para el cuerpo político y los poderes del Estado, que recoge un mandato muy definido para proteger y promocionar los derechos y las libertades de todas las personas por igual, “sin discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”, según indica el

art. 14 de la Constitución española. Esta es una expresión de la llamada “generalización” de los derechos humanos y que trajo consecuencias en España, por ejemplo, en el ámbito del Derecho de familia con la equiparación de la mujer y su capacidad para actuar en el tráfico civil y no sufrir discriminación por razón de género. También en el ámbito penal, por ejemplo, en lo referido a la limitación del poder del Estado para perseguir a personas por motivos ideológicos o religiosos, puesto que los individuos tienen derecho a disentir y opinar libremente. Además, España está inmersa en el proceso de especificación de los derechos, aportando protección particularizada a determinados grupos vulnerables de población que, por sus circunstancias y características, aun teniendo reconocidos los derechos fundamentales, carecen de la capacidad de disfrutarlos, como las personas con discapacidad, los niños, niñas y adolescentes, las personas mayores, la población migrante, etc. Para ellos se articulan derechos específicos y se desarrolla incluso una discriminación positiva.

La contrapartida necesaria del reconocimiento de los derechos humanos en el ordenamiento jurídico español, consiste básicamente en la articulación de los poderes públicos en torno al respeto de la ley, también reconocido, como principio de legalidad. Esta contrapartida arranca de la idea de que un poder arbitrario no puede garantizar los derechos humanos. El principio de legalidad obliga a los poderes del Estado a actuar únicamente de acuerdo con los mandatos constitucionales y la ley, sin la capacidad de saltarlos de forma arbitraria y estando obligado por los mismos, ya que constituyen el “medio que justifica el fin”, tal y como se apuntó anteriormente.

De esta manera debe actuar el poder público en España. Es exigible, incluso para enfrentar los grandes retos vividos como el terrorismo de ETA que tanto golpeó a la inmediatez posterior. Pero también se deben emplear los procedimientos en los retos por venir, tanto en la acción del poder público, como en la reforma del mismo. Los cambios en las leyes son posibles, también en la Constitución. En el Estado de Derecho, el poder público sólo puede actuar conforme indican los procedimientos, los mismos constituyen un valor esencial y central en las democracias y por ello, a la hora de modificar los contenidos de la Constitución, se establece un procedimiento, complejo pero definido, que abre la puerta a la construcción de la Constitución por parte de las futuras generaciones, que habrán de decidir conforme a un procedimiento que sea justo para todos, como organizar la convivencia.

LA COMPETENCIA CIUDADANA EN EL CURRÍCULO DE LA MEMORIA DEMOCRÁTICA

Antonio Bolívar Botía
(Universidad de Granada)

Introducción

«El pasado no lleva hacia atrás, sino que impulsa hacia delante y, en contra de lo que se podría esperar, es el futuro el que nos lleva hacia el pasado»
(Arendt, Entre el pasado y el futuro, p. 16).

Quería comenzar con esta cita de Hannad Arendt para justificar por qué la memoria democrática debiera estar incorporada en el currículo, formando parte de la competencia ciudadana o educación democrática. Al hilo de este gran ensayo de Arendt, llevamos tiempo pensando que es preciso recuperar la función propiamente educativa de la escuela pública, y no sólo porque en las últimas dos décadas lo propugnen las reformas educativas en curso. La esencia de la educación es el hecho de que hayan nacido seres nuevos, que –por ser nuevos, por esta condición de radical initium– precisamente demandan ser introducidos en un mundo (“welt”). Y de este mundo heredado forma parte el pasado anterior, la memoria democrática, que han de conocer y asumir, como parte natural, para iniciar su propia trayectoria. Tenemos un mundo común, en el que acogemos a los nacidos, como se acoge hospitalariamente a alguien: dándole lo que tenemos o necesita, pero sin impedirle –al revés, induciéndolo– a que pueda proseguir su propio camino.

Educar en valores cívicos y éticos, entonces, es introducir a los nuevos en un mundo heredado, haciéndoles compartir de dónde venimos, para poder después saber iniciar el camino. Sin tradición cultural alguna que conservar no hay educación posible. Y justamente esto significa “crear ciudadanos”, parafraseando a Arendt, si amamos tanto al mundo como para asumir una responsabilidad por él, sin arrojar a nuestros hijos de nuestro mundo para que se libren por sus propios recursos. Poder cambiar el mundo por las jóvenes generaciones sólo es posible partiendo del mundo heredado. Y es en este contexto donde Arendt afirma «precisamente por el bien de lo que hay de nuevo y revolucionario en cada niño, la educación ha de ser conservadora; tiene que preservar ese elemento nuevo e introducirlo como novedad en un mundo viejo». Los valores democráticos, no es algo dado, han sido fruto de un esfuerzo duro, frente a las dictaduras, que es preciso transmitir.

En una sociedad democrática es una obligación de la educación pública capacitar



Antonio Bolívar Botía, Catedrático de la Universidad de Granada y Ana Rodríguez Penín, Catedrática de Enseñanza Secundaria durante el transcurso de la ponencia.

a los futuros ciudadanos para poder participar activamente en la sociedad civil y política; lo que implica cultivar aquellas virtudes, conocimientos y habilidades necesarias para la participación política, precisamente porque queremos recrear y profundizar colectivamente la sociedad que compartimos. Sabemos que no son, pues, primordialmente la existencia de instituciones democráticas las que dan fuerza y estabilidad a una democracia, dado que pueden pervertirse o –en cualquier caso– desnaturalizarse o desvirtuarse, sino más prioritariamente la *virtud cívica* de sus ciudadanos. De ahí la importancia y necesidad del cultivo en el currículo escolar, “de modo que las generaciones que hoy se forman en las aulas y las que vendrán después, encuentren incorporado a su currículo escolar la Memoria Democrática como parte de su formación en valores cívicos constitucionales democráticos y en el conocimiento de la historia de la democracia española y sus conquistas pasadas y presentes de libertades y derechos” (Mayoral, 2021).

En conjunto, pasadas estas décadas, podemos valorar que España ha sido una sociedad que no ha sabido organizar debidamente, a nivel institucional, la educación democrática de sus ciudadanos. Aquello que forma parte del currículum, para que no sea problemático, deben ser conocimientos legitimados públicamente. Los contenidos propios de una educación cívica, por herencia de una historia conocida, a diferencia de otros países (Francia o Reino Unido), no los hemos tenido suficientemente legitimados públicamente. De ahí ese permanente *tejer y destejer* a que se ven sometidos, objeto de polémicas ideológicas fuera de tiempo y lugar. En este juego malsano, la Educación para la Ciudadanía se extingue, revelada –en lugar de moral común– como fuente de discordias, perdiendo su propia identidad y necesidad (Bolívar y Tiana, 2017). Los sucesivos Informes de Eurydice (la red europea de información sobre educación) han dado cuenta de la extensión y dimensión de la asignatura en Europa (Eurydice, 2012) en 31 países. La conclusión general es que la Educación para

la Ciudadanía está presente en todos los sistemas educativos y en todos los niveles escolares. En los últimos años, incluso, la adquisición de competencias sociales y cívicas ha ganado claramente en su presencia en el currículum de los distintos países, ya sea como materia independiente (en 20 sistemas educativos), como integrada en materias o ámbitos más amplios del currículum (particularmente en Sociales, Geografía e Historia, Filosofía) o como una dimensión transversal.

Competencias clave y ciudadanía

Los saberes necesarios para el ciudadano del siglo XXI han sido objeto de un amplio debate en Europa en las últimas décadas (Informes de Delors o Edgar Morin). El formato disciplinar heredado de la modernidad, parcelado en distintas asignaturas, crecientemente se ha vuelto insuficiente. Resulta, por eso, preciso repensar cuáles son los *saberes indispensables* que configuren una educación deseable para el siglo XXI. En Francia, donde la cuestión mejor y más largamente se ha planteado, se promovió un "Debate nacional sobre el futuro de la escuela" (*Débat national sur l'avenir de l'école*, 2003-2004), que dio lugar al Informe de una Comisión Thélot (así conocida, por el nombre de su presidente), planteando cuales son las misiones de la escuela en la sociedad del siglo XXI, en la perspectiva del Consejo Europeo de Lisboa de 2000: conseguir que todos los alumnos concluyan con éxito sus estudios, mediante la adquisición de una base común de conocimientos y competencias.

Por su parte, la Comisión Europea estableció un Grupo de Trabajo que, tras sucesivas consultas, ha dado a una primera propuesta Marco de Referencia europeo con *ocho competencias clave*, recomendando su adopción a los países miembros. Ofrecer a los alumnos una escolaridad común hasta los 16 años con garantías de éxito, paralelamente, exige redefinir la *cultura común*. Este currículum no es igual ni se identifica con la suma acumulativa de los programas de todas las asignaturas o disciplinas que forman parte de los distintos cursos de la educación obligatoria, sino con aquello que es indispensable para moverse en el siglo XXI en la vida social sin riesgo de verse excluido. A tal fin, la Administración educativa se debe comprometer a que todo alumno, al término de la escolaridad obligatoria, pueda adquirir realmente los conocimientos, competencias y actitudes que compongan dicho bagaje común. Es también expresión del *principio de equidad* que el sistema educativo, en una sociedad democrática y desarrollada, debe proponerse para todos, independientemente de las lógicas selectivas (Dubet, 2005). Si todos los alumnos no pueden alcanzar lo mismo, equitativamente todos, como parte de su condición de ciudadanos, tienen derecho a adquirir dicho núcleo común. Será preciso, entonces, emplear medios o recursos extra en alumnos que estén en situación de dificultad para adquirirlo.

¿Por qué estos enfoques competenciales en el currículum? --Un sentimiento compartido acerca de que los contenidos escolares no responden a las competencias

necesarias para la vida, junto a una crisis de las formas transmisivas, que pierden su sentido en la sociedad de la información. Esta pérdida de sentido de los contenidos tradicionales en el nuevo escenario exige hacerlos más relevantes y funcionales (Coll, 2009). En su lugar, se demanda que los estudiantes puedan atribuir sentido a los aprendizajes escolares, por lo que los conocimientos deben, pues, ser empleados (“movilizados”) para resolver situaciones cotidianas. Se requiere adecuar el currículum a las nuevas necesidades de aprendizaje, proporcionando los saberes fundamentales, las nuevas alfabetizaciones y competencias básicas para el siglo XXI, desde la perspectiva de garantizar lo que es básico, imprescindible o fundamental.

Si bien hay muchas competencias (dimensiones en que las personas pueden ser competentes), sólo algunas cabe considerarlas como “clave”, fundamentales, esenciales o básicas. Naturalmente todas ellas remiten a tener un mayor grado de relevancia o de importancia. El Proyecto DeSeCo (Rychen y Salganik, 2006: 93-94), uno de los que mejor ha trabajado esta cuestión, busca aquellas que pueden considerarse básicas o esenciales, que llama *key competences* o competencias claves. Estas deben reunir tres criterios:

- a) sus resultados son altamente valorados a nivel individual y social, en la medida en que son necesarias para realizarse personalmente y para el buen funcionamiento de la sociedad;
- b) son instrumentalmente relevantes para encontrar respuestas a demandas complejas y cambios en un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes; y
- c) son necesarias e importantes para todos los individuos y, por tanto, para toda la ciudadanía, no para unos estudios determinados.

En esa medida, se pueden conceptualizar como *competencias de la ciudadanía*: responden a demandas actuales y se entienden como contribuciones para el bienestar personal y social, expresadas por valores universales tales como respeto de derechos humanos, ambientales, desarrollo social y procesos democráticos. Por eso, es bueno entenderla en el sentido que los filósofos Amartya Sen y Martha Nussbaum, como se verá en el capítulo posterior, entienden por “capacidades básicas” (*basic capabilities*): las requeridas para que todo ciudadano pueda llevar el tipo de vida que tiene razones para valorar.

Al respecto, adoptar un enfoque de competencias clave, al tiempo que requieren un trabajo más interdisciplinar o colegiado (una misma competencia se adquiere por el trabajo conjunto de varias disciplinas), permite flexibilizar los contenidos de los currículos oficiales, dado que las mismas competencias se pueden adquirir con contenidos o metodologías diferentes. Esto es bastante relevante en Secundaria Obligatoria, donde la división en distintas asignaturas ha impedido, en ocasiones, centrar los aprendizajes básicos y la cultura relevante. En Secundaria Obligatoria, ahora, las

competencias se pueden convertir en *núcleos integradores* de los programas y experiencia escolar (Bolívar, 2010).

Determinar las Competencias sociales y cívicas en la Educación Obligatoria

Nos encontramos en la escolaridad obligatoria con que el currículum escolar tiene necesidad de acoger nuevos contenidos, capacidades y valores que, hasta ahora, han estado ausentes por no tener cabida en las asignaturas o disciplinas habituales. Las competencias clave no están vinculadas unívocamente a una materia determinada, por lo que son, en cierta forma, *transversales* a todas ellas, en mayor o menor grado. Así, por ejemplo, las competencias “sociales y cívicas”, no deben ser objeto exclusivo de una asignatura, puesto que concierne también a toda la escuela y a la propia familia y sociedad. Esto exige un cambio de enfoque en el aprendizaje de los contenidos, de modo que conduzca a la adquisición de competencias, al tiempo que mayor interacción y colaboración entre lo que se enseña. Por eso mismo, plantea graves problemas integrarlas con la estructura disciplinar de división por materias, establecida hasta ahora. La perspectiva de la Comisión y Parlamento que origina las ocho competencias clave se puede “encajar” con las disciplinas o ámbitos escolares, aún cuando introduzca otras dimensiones actuales, no recogidas habitualmente en el currículum.

La educación debe capacitar a los futuros ciudadanos para poder participar activamente en la sociedad civil y política; lo que implica cultivar aquellas virtudes, conocimientos y habilidades necesarias para la participación política, precisamente porque queremos recrear y profundizar colectivamente la sociedad que compartimos. Un sistema educativo en un sistema democrático tiene, pues, como objetivo de primer orden promover una cultura política y cívica de implicación de la ciudadanía en los problemas colectivos. La educación es el medio a través del cual se pueden transmitir las virtudes cívicas que posibilitan la vida en común en una democracia. Si queremos preservar de forma viva la democracia, el primer desafío es educar para una ciudadanía activa.

De hecho, la Educación ha tenido como una de las tareas básicas de la escuela es preparar a las jóvenes generaciones para *vivir y ejercer el oficio de ciudadano*. La escuela pública debe formar para el ejercicio de la ciudadanía, en unos contenidos y valores compartidos que posibiliten la integración y cohesión política dentro del marco de la nación. En este sentido, ha desempeñado la misión de integrar y socializar políticamente a los individuos en una comunidad de ciudadanos. Formar a una ciudadanía capaz de convivir en el espacio público significaba hacerlo en una escuela y en un currículum común. Por lo demás, su legitimidad y necesidad se ha visto acrecentada por un conjunto de factores en las últimas décadas. De ahí, las iniciativas actuales (europeas e iberoamericanas) para garantizar a todos dicha formación común.

Esta competencia es expresión de una preocupación en las sociedades actuales por una educación para el *ejercicio activo de la ciudadanía informada, responsable y democrática*. Desde esta perspectiva, se orienta a contribuir a formar ciudadanos más competentes cívicamente y comprometidos en las responsabilidades colectivas, lo que entraña pensar y actuar teniendo presente la perspectivas de los otros. Al margen de controversias que, como materia específica, han suscitado algunos contenidos en España, como señalan Arbués, Naval y otros (2012), hay un acuerdo, casi general, al menos en las tres cuestiones siguientes: “en primer lugar, en la necesidad de una educación que promueva las virtudes necesarias para que los alumnos lleguen a ser miembros responsables de nuestra sociedad democrática; en segundo lugar, en la conveniencia de promover la ciudadanía activa; y, por último, en el interés por adoptar medidas para hacer frente a los nuevos retos de la sociedad multicultural” (p. 2).

La “*competencia social y cívica*” agrupa aquellas competencias interpersonales, interculturales, sociales y cívicas que permitan comprender la realidad social, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como contribuir a su mejora. La “*capacitación para ciudadanía*” comprende la participación activa y responsable en todos los ámbitos de la vida (social, político, económico y cultural). Esta capacidad se muestra y apoya, entre otros, por conocimientos y comprensiones, valores y actitudes, habilidades y competencias, creatividad e implicación. Ser un ciudadano capaz de actuar no consiste en poseer dichos conocimientos o actitudes, sino tener las competencias para tomar las decisiones oportunas e implicarse en proyectos colectivos (Puig y Morales, 2012).

Dimensiones y componentes

La competencia social y ciudadana, como las restantes, está compuesta de un conjunto de dimensiones que deben ser distinguidas, de modo que posibiliten su operativización después. Hay igualmente una coincidencia general en que el “desarrollo de la competencia cívica supone no sólo adquirir conocimientos sino también ejercitarse en unas habilidades que consoliden hábitos de conducta [...] Requiere de 3 pilares fundamentales: *transmitir los conocimientos requeridos, promover en el educando la actitud social y desarrollar las habilidades necesarias*” (Arbués et al., 2012: 10). El Ministerio de Educación español (MEC, 2009), en su análisis para la evaluación diagnóstica, la organiza en torno a tres núcleos clave:

- La *autonomía personal*, que permite al ciudadano obtener la información pertinente, estar en condiciones de analizarla e interpretarla y comprenderla con éxito y, en consecuencia, actuar, elaborar opiniones, juicios y tomar decisiones de forma razonada y responsable.
- La *convivencia con los otros ciudadanos*, que exige poder expresar ideas de for-

ma argumentada, estar en situación de poder comprender el punto de vista de los otros (empatía) y resolver contradicciones y conflictos mediante el dialogo y la mediación.

– La *participación democrática*, que exige conocer y asumir los derechos y deberes de una sociedad democrática, participar y tomar iniciativas ciudadanas en el marco de la convivencia democrática, mostrar una actitud cooperativa, solidaria y respetuosa con la sociedad, el medio natural y el patrimonio cultural y hacer compatible la identidad propia con la de otros pueblos, lo cual permite a su vez fomentar la convivencia y la paz.

Por tanto, para una mayor cohesión social, es preciso que las personas tengan la competencia de interactuar con otros de modo cooperativo y responsable. Esta demanda se incrementa ante la diversidad cultural y étnica. Comprender la importancia del respeto mutuo y la aceptación de las diferencias se convierte en un objetivo de primer orden en la educación. La competencia social y ciudadana comprende, de acuerdo con la descripción que se formula en el currículum oficial, tres dimensiones: a) *cognitiva*: comprender la realidad social en que se vive; b) *habilidades o procedimientos*: cooperación, participación o convivencia; y c) *actitudes*: compromiso activo en su mejora. No obstante, la competencia comprende justamente la integración de los tres componentes y, sobre todo, movilizarlos ante situaciones y dar la respuesta adecuada.

Los objetivos son socializar en la enseñanza de los valores presentes en la convivencia democrática; para otros, la tarea principal es promover la tolerancia y comprensión entre los distintos grupos culturales, y una tercera dirección se dirige a la participación activa. La cuestión es cómo puede la escuela preparar a los alumnos para participar activamente y comprometerse como ciudadanos en una sociedad democrática, y hacerlo desde criterios autónomos. Además de una fase en el desarrollo evolutivo (desarrollo prosocial), la competencia social y cívica comprende un conjunto de dimensiones, centradas en la esfera interpersonal y social, cognitivas, destrezas y actitudes. Recogiendo las dimensiones destacadas en la literatura hemos elaborado el Cuadro 3.9.

Esta competencia hace posible comprender la realidad en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse activamente en su mejora. La competencia social de relación y participación en los ámbitos social e interpersonal requiere, en primer lugar, comprender los códigos de conducta, las normas y usos generalmente aceptados. Son elementos de esta competencia mantener relaciones solidarias, mostrar tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes. Esta competencia se basa en una actitud de cooperación entre los diferentes grupos de personas, desde una perspectiva igualitaria.

Cuadro 3.9. Dimensiones de la competencia Social y Cívica.

DIMENSIONES	EJEMPLOS DE INDICADORES DE LOGRO
1. COMPRENDER LA REALIDAD SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> 1.1 Comprende las sociedades actuales, valora y ejerce los derechos y deberes como ciudadano en un sistema de democracia. 1.2 Reflexiona, de forma crítica y razonada, sobre los hechos y problemas. 1.3 Es consciente y estima la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad. 1.4 Conoce y emplea sistemas de valores como la Declaración de los Derechos Humanos en la construcción de un sistema de valores propio.
2. INTERRELACIÓN Y CONVIVENCIA PACÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> 2.1 Diferencia las distintas situaciones entre lo correcto y lo incorrecto cívicamente y actúa de acuerdo con ellas. 2.2 Muestra respeto hacia las convicciones de cada grupo social o comunitario. 2.3 Mantiene actitudes constructivas, solidarias y responsables con los demás. 2.4 Utilizar el juicio moral para elegir y tomar decisiones sobre cómo comportarse ante situaciones.
3. RESPETO MUTUO Y ACEPTACIÓN DE LAS DIFERENCIAS	<ul style="list-style-type: none"> 3.1 Es capaz de ponerse en lugar del otro, comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio 3.2 Posee habilidades sociales y sabe resolver los conflictos de manera constructiva. 3.3 Demuestra respeto y tolerancia hacia los hábitos y costumbres de las diferentes culturas 3.4 Valora la diferencia y reconoce la igualdad de derechos, en particular de hombres y mujeres.
4. EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA Y CONTRIBUIR A LA MEJORA	<ul style="list-style-type: none"> 4.1. 4.1. Comprende y practica los valores de las sociedades democráticas (libertad, igualdad, solidaridad, responsabilidad, participación y ciudadanía). 4.2 Contribuye a la construcción de la paz y la democracia. 4.3 Dispone de una escala de valores construida de forma reflexiva, crítica y dialogada y la usa de forma coherente para afrontar una decisión o conflicto. 4.4 Practica el diálogo y la negociación para llegar a acuerdos.

Aprendizaje y desarrollo de las competencias cívicas

El logro de la competencia social y cívica no puede reducirse a una asignatura, es –por el contrario– *tarea de todo el establecimiento* educativo (*ethos* o cultura, participación, acción conjunta compartida) y, más allá, un asunto de la comunidad (familia y municipio), como defendimos en un libro (Bolívar, 2007). Para educar cívicamente se ha de aprovechar todos los espacios educativos de la escuela y de la ciudad.

Específicamente es preciso asegurar la coordinación entre tres niveles:

- a) **Nivel institucional:** La escuela debe estar *organizada democráticamente*, de modo que permita la participación, toma de decisiones, compromiso y puesta en acción de los valores democráticos. No basta, como a veces se ha creído, que el centro tenga organizada formalmente la participación por representantes, es preciso vivir cotidianamente tales valores en la trama organizativa del centro. el centro escolar como espacio de acción conjunta, que queda plasmada en el Proyecto Educativo Institucional, en los diversos planes de regulación de la convivencia y en la tutoría. Estos planes o proyectos, cuando dejan de ser meros documentos para ser expresión de los compromisos alcanzados, son los espacios privilegiados para educar cívicamente.
- b) **Nivel curricular:** Enseñar, con la metodología y contenidos propios de cada nivel, los valores propios de una cultura democrática. Esto exige, además del empleo de procesos *deliberativos* (reflexión crítica, aprendizaje cooperativo, etc.), una determinada reconstrucción del *currículum* por el centro para promover procesos (habilidades de pensamiento crítico, ponerse en lugar del otro, aprendizaje cooperativo, etc.) que eduquen en y para una sociedad democrática. Así. la enseñanza de una materia específica (Educación moral, cívica o Educación para la Ciudadanía) en Primaria y en Secundaria, así como en el desarrollo de las restantes materias.
- c) **Ampliar escenarios y campos de actuación:** Por otro lado, no se debe delegar la tarea sólo en la escuela, al tiempo, hay que incidir en la implicación y responsabilidad de la familia y comunidad. En último extremo, educar en valores no concierne sólo a los educadores y profesorado, porque el objetivo de una ciudadanía educada es una meta de todos los agentes e instancias sociales. La enseñanza de una materia o asignatura debe ampliarse y conjuntarse en el ámbito de la familia (Escuelas de padres y madres, Asociaciones de padres), el barrio (Asociaciones vecinales), organizaciones no gubernamentales (acciones educativas conjuntas), y la ciudad (“ciudades educadoras”, “Proyecto educativo de ciudad”, “pacto cívico” de Ayuntamientos).

La *competencia social y cívica* se juega, pues, en estos tres planos, que cuando están coordinados suman y, cuando cada uno va por un lado, aminoran lo que se pueda hacer en uno de ellos. Formar ciudadanos significa, entonces, no sólo enseñar un conjunto de valores propios de una comunidad democrática. Es necesario, además, estructurar el centro y la vida en el aula con procesos de diálogo, debate y toma de decisiones colegiada, en los que la participación activa y la resolución de problemas de la vida en común, contribuyan a crear los correspondientes hábitos y virtudes cívicas. Es la configuración del centro escolar, como un grupo que comparte normas y valores, la que provoca una genuina educación cívica. Por otro, es preciso ir dando pasos decididos a articular los centros entre sí, con las familias y con la comunidad local, que permitan conjuntar el eje Escuela, Familia, y Municipio. Por eso, la competencia social y cívica (mejor sería decir “cívica”) concierne a toda la escuela y, más allá, a la comunidad.

Un planteamiento coherente de la Educación para la Ciudadanía requiere *ampliar los escenarios y campos de actuación*, para extenderse –por ejemplo– al municipio o ciudad. El Proyecto educativo debe especificar qué entornos y contextos va a posibilitar para promover el ejercicio de ciudadanía en el centro escolar, como acción conjunta compartida, pero también –mediante su implicación– en la comunidad en la que se vive y educa. De modo paralelo, una dimensión de dicho Proyecto debe referirse a las acciones previsibles a llevar a cabo con las familias y con el entorno. Además de la representación formal en el Consejo Escolar, se deben indagar nuevas formas de implicar a la comunidad educativa en la educación de la ciudadanía, en nuevas formas de trabajo colectivo a todos los niveles de la vida del centro, incluido el trabajo en clase, haciendo del centro escolar una comunidad de aprendizaje. Por ello es preciso reivindicar la dimensión comunitaria en este tipo de educación, dado que esta tarea no es exclusiva de la escuela y de sus maestros y profesoras (Bolívar, 2015b).

La LOMCE contra la Educación para la Ciudadanía y las competencias

Con motivo del nuevo gobierno del Partido Popular y su promesa de derogar la LOE, por una parte, se vuelve a recentrar el currículo en los contenidos y en las asignaturas, abandonando un enfoque competencial, aun cuando se continúe el término europeo. Por otro, la campaña emprendida *contra la Educación para la Ciudadanía* es difícil de entender en el contexto europeo. Es una paradoja de este país que, contra las directivas y tendencias europeas, en la *Ley de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)* hayan desaparecido las asignaturas relacionadas con la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, así como la dimensión transversal de educación en valores cívicos. En este, como en otros temas, nuestro sistema educativo debiera contar con una estabilidad, sin someterlo gratuitamente a un cuestionamiento por razones ideológicas particulares.

Educar para la ciudadanía no debiera haberse convertido en objeto de lucha ideológica y partidista. Primero vino una oposición y boicoteo a la asignatura (objeción de conciencia, impartición en inglés, etc.), hasta la Sentencia del Tribunal Supremo (2009) que declaró que no se podía objetar, porque la “moral común” de la ciudadanía no vulnera el derecho de los padres a la educación religiosa y moral que quieran para sus hijos. Ya en el gobierno, en el curso 2012-13, se cambiaron los contenidos con el objetivo de expurgar el nuevo temario de “cuestiones controvertidas y susceptibles de adoctrinamiento ideológico”. Tras prometer cambiarla por otra referida a valores constitucionales (“Educación cívica y constitucional”), finalmente se la hace desaparecer de todos los lugares en que estaba presente en el currículum: último ciclo de Primaria, en uno de los tres primeros cursos de Secundaria, la Ética de 4º de la ESO, “Filosofía y ciudadanía” de 1º de Bachillerato y dimensión de transversalidad que había tenido hasta la fecha. La Liga de la Educación y la Cultura Popular y el Proyecto “Cives”, junto a otro conjunto de organizaciones firmantes, hicieron un *Memorandum en que denuncian ante el Consejo de Europa* el incumplimiento de las orientaciones de dicho Consejo sobre la Educación para la Ciudadanía. Educar ciudadanos debiera estar al margen de controversias políticas, ideológicas o partidistas, pues se trata de los valores compartidos que, para la convivencia cívica, toda la ciudadanía debiera practicar.

Un nuevo Informe de Eurydice (la red europea de información sobre educación) ha dado cuenta de la extensión y dimensión de la asignatura en Europa (Eurydice, 2012) en 31 países. La conclusión general es que la Educación para la Ciudadanía está presente en todos los sistemas educativos y en todos los niveles escolares. En los últimos años, incluso, la adquisición de competencias sociales y cívicas ha ganado claramente en su presencia en el currículum de los distintos países, ya sea como materia independiente (en 20 sistemas educativos), como integrada en materias o ámbitos más amplios del currículum (particularmente en Sociales, Geografía e Historia, Filosofía) o como una dimensión transversal.

Tal y como está diseñado y planificado el currículum vigente de la Enseñanza Obligatoria, no hay garantía alguna de que la memoria histórica este presente en los libros de texto y en las aulas, pudiendo -como la Ley de Enseñanza de la Constitución- quedar como “papel mojado” (en particular, por lo que nos concierne, los artículos 44 y 45 de la Ley de Memoria Democrática). Así el art. 45 señala que el sistema educativo “incluira entre sus fines el conocimiento de la historia y de la memoria democrática española y la lucha por los valores y libertades democráticas”, para lo que se actualizarán los contenidos de ESO y Bachillerato y se formará al profesorado. Al menos, en el currículo de la ESO, no aparece explícitamente.

El profesor Enrique Díez (2020) que lleva varios años reclamando (manifiestos y libro) romper con las trabas que dificultan la entrada de la memoria en las aulas, entiende que un cambio de los currículos, que por lo que nos concierne, no aparece,

resultaría insuficiente para invertir una tendencia anclada en la rutina escolar. Un problema no menor reside en los libros de texto que, en la práctica, son el currículum enseñado.

Por todo ello, el currículum actual establecido con la LOMLOE denota un *conjunto de déficits* (entre otros: programas curriculares centrados en los contenidos, división parcelada de asignaturas cerradas y exhaustivas, con escasa horizontalidad, una evaluación educativa en exceso uniformadora mediante los estándares de aprendizaje evaluables, que impiden la proclamada autonomía); por eso, en la propuesta de nuevo modelo de estructura del currículum de la LOMLOE, en el que he participado en el grupo de expertos, se apuesta por un *enfoque competencial*, ahora reformulado, como había iniciado la LOE.

De vueltas con un enfoque competencial en España (LOMLOE)

Si en Francia, después de un amplio debate nacional, se estableció (2006) un “*socle commun*” (una base común de conocimientos imprescindibles), esta ha tenido una fase experimental y, sucesivamente, reconstruido y adaptado hasta establecerlo como definitivo en 2015. En nuestro país, *donde los cambios curriculares no van vinculados a la práctica, sino a la política*; se introdujo el enfoque competencial del “Marco Común Europeo de Referencia de Competencias Clave” (2007) en paralelo a la aprobación de los Decretos del Currículo de Enseñanzas Mínimas (final del año 2007), por lo que no dio el debido tiempo para integrar, ni era viable romper con los contenidos disciplinares, de ahí el enfoque transversal, que se quedó –en efecto, criticamos– corto.

Por eso ahora, no es solo desandar lo andado, ni volver a donde nos quedamos; nos encontramos en un momento diferente. Por una parte, el propio Consejo de la Unión Europea, durante estos años de experiencias, ha reformulado las *Competencias Clave para el aprendizaje permanente* (mayo, 2018), en el que debía apoyarse la nueva propuesta curricular; sino –además– con los *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)* de la Agenda 2030, aprobada por Naciones Unidas; ahora más de actualidad con motivo de la actual pandemia, reenfocando las políticas económicas y educativas para un Desarrollo global Sostenible.

Por una parte, se establece el “Perfil competencial de Salida del alumnado de la Educación Básica”, aprendiendo de lo que han hecho otros países al final de la escolaridad obligatoria (singularmente, Francia con el “*Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture*” y Portugal con el “*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*”), pero también de lo que hemos aprendido en España. Me refiero a que si no se fijan o determinan los aprendizajes imprescindibles o básicos (lo que todo alumno, como ciudadano, debe dominar al salir de la escuela), se convierte en lo que se desea o exige para todos, convirtiéndose en excluyente para los que no lo alcanzan. Así, los criterios de evaluación al final de la ESO se convirtieron en exigibles para

todos, dándose la paradoja de que, con un currículum que pretendía ser comprensivo, un alto porcentaje de alumnos no conseguían la titulación y, en consecuencia, el abandono escolar nunca logró bajar. (Bolívar, 2015).

Se trata, entonces, ahora de determinar (eso es “zócalo” en francés) la base imprescindible, no lo que todos deben saber (por seguir con la metáfora, el zócalo o suelo no es la pared), que en cada contexto social, familiar, personal, etc. es diferencial (y desigual). Una escuela justa, como bien ha argumentado Dubet (2005), no es la que exige a todos igual (cuando son desiguales), sino la que establece aquello que es imprescindible para moverse en la vida sin riesgo de exclusión y se compromete –por todos los medios– para lograrlo. Ese es el sentido del “perfil de salida”, al final de cada etapa, acompañado de una autonomía y flexibilidad curricular en el proceso de desarrollo. Con otras articulaciones, ahora las “competencias clave” que se recogen en el Perfil de salida son la adaptación al sistema educativo español de las competencias clave establecidas en la citada *Recomendación del Consejo de la Unión Europea* (Consejo de Europa, 2018). Esta adaptación responde a la necesidad de vincular dichas competencias a los retos y desafíos del siglo XXI, a los principios y fines del sistema educativo establecidos en la LOE y al contexto escolar.

En la propuesta curricular derivada de la LOMLOE, las competencias clave juegan un papel de marco referencial a partir del cual se concretan las competencias específicas de cada área, ámbito o materia, definiéndose cada una de ellas por un conjunto de descriptores operativos. En los nuevos Reales Decretos se entiende que la Competencia Ciudadana (CC) permite

actuar como ciudadanos responsables y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas, así como en el conocimiento de los acontecimientos mundiales y el compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía mundial”. Una propuesta de definición de máximos que, como alfabetización cívica, entiende que supone “la adopción consciente de los valores propios a una cultura democrática fundada en el respeto a los derechos humanos, la reflexión crítica acerca de los grandes problemas éticos de nuestro tiempo, y el desarrollo de un estilo de vida sostenible acorde con los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados en la Agenda 2030.

Esta competencia se concreta en descriptores operativos, delimitados tanto al Final de la Educación Primaria, como sobre todo al completar la Enseñanza Básica. No obstante, *en ninguno de ellos, aparece directa o indirectamente la referencia* a la memoria democrática en alguno de sus descriptores operativos.

La memoria democrática en los Reales Decretos (2021): Entre un tratamiento transversal y una materia específica en la ESO

Por una parte, la Educación para la Ciudadanía es tarea de todos y, en esa medida, necesariamente transversal. Por otra, algunas graves insuficiencias evidenciadas en la práctica cuando se confía a mero tratamiento transversal, llevan a establecer como complemento y refuerzo una materia específica. Vamos a analizar, además de la competencia ciudadana anterior, las materias más pertinentes en Secundaria Obligatoria para integrar la memoria democrática

Educación en valores éticos y cívicos y el ámbito de Sociales

Introducida en el currículo de la LOMLOE, la *Educación en valores éticos y cívicos* se justifica como -un requisito necesario tanto para el ejercicio activo y responsable de la ciudadanía, como para el desarrollo de la autonomía moral y la personalidad del alumnado. La materia pretende que los alumnos tomen -conciencia de su identidad personal y cultural y adopten -una actitud consecuente con el carácter interconectado y ecodependiente de su vida en relación al entorno en una -sociedad libre, plural, justa y pacífica- Sin embargo, todo queda mermado, al limitarse su espacio curricular a uno de los cursos de la Secundaria, con 35 horas semanales, lo que equivale a una hora semanal, convirtiéndose en una “maría”. Poco valor para alumnos y profesorado con este espacio curricular. Hasta el punto que La Red Española de Filosofía²² se ha visto obligada, de nuevo, a alzar la voz sobre cómo queda la materia de Ética.

La presencia de la filosofía en la Educación Secundaria Obligatoria ha sido completamente laminada: no solo la comprometida asignatura de Ética ha visto rebajado su estatus a una sola hora semanal de Valores cívicos y éticos en un curso que no es el solicitado, sino que la asignatura de Filosofía de 4º de la ESO, reclamada por la REF, sorprendentemente ha desaparecido de la oferta de optativas de secundaria.

“Valores éticos y cívicos”, que viene a ocupar el espacio de Educación para la Ciudadanía, aborda ahora cuestiones actuales: multiculturalismo, la inclusión social y el respeto por la diversidad y las identidades étnico-culturales, o la emergencia climática. Dividida en tres bloques (*Autoconocimiento y autonomía moral; Sociedad, justicia y democracia; Desarrollo sostenible y ética ambiental*), solo en el segundo, en los correspondientes “Saberes básicos”, de ese bloque, se señala el conocimiento de:

²² RED (2021). Comunicado de la REF en respuesta al currículo de la LOMLOE.

- Formas de estado y tipos de gobierno. El Estado de derecho y los valores constitucionales. La democracia: principios, procedimientos e instituciones. La memoria democrática.

De modo paralelo, en la correspondiente Competencia Específica 2, se señala la necesidad de conocer “aquellos principios y valores que constituyen nuestro marco cívico y ético de referencia” entre los que se sitúa la “memoria democrática” y paralelamente en el Criterio de Evaluación 2.5 se señala “así como con la historia democrática de nuestro país y con el Estado de derecho y sus instituciones”.

El ámbito social

El otro gran ámbito social donde debiera tener su lugar propio, sería en “*Geografía e Historia*” La asignatura será obligatoria en toda la etapa, desde primero de la ESO a cuatro. Además de los contenidos propios, en todos los niveles habrá un bloque llamado “Retos del mundo actual”. En cualquier caso, analizada la propuesta curricular, en ningún lugar aparece la “memoria democrática”. En los “saberes básicos” de tercero y cuarto, en el Bloque “Compromiso cívico local y global”, donde pareciera debiera tener un lugar natural, no aparece mención. No analizamos su situación en el Nuevo Bachillerato, por no haber aparecido aún la propuesta de Real Decreto.

Es verdad que la propuesta ministerial sólo afecta al 50% del currículo (en aquellas Comunidades con Lengua Propia (y el 60% para aquellas que no la tengan). Por eso, tienen capacidad para -de acuerdo con sus respectivas leyes de memoria histórica- cubrir más ampliamente estos apartados que el currículum no ha incluido debidamente. Pero, por prácticas anteriores, la propuesta ministerial tiene un papel ejemplificador

No entramos ahora en *Bachillerato* porque, aparte de que su tratamiento no es competencial, sólo en segundo curso está previsto como materia común “Historia de España”. Sin conocer aún los contenidos oficiales, sabemos de antemano sus limitaciones: orientada a las pruebas de acceso a la Universidad, difícil que pueda tener un tratamiento específico y común de la memoria democrática.

La ciudadanía entre lo local y lo global

En la *modernidad*, ciudadanía denota una identidad que unifica e integra a los miembros de un Estado en una colectividad. Como hemos resaltado, en la modernidad, la escuela pública debe formar para el ejercicio de la ciudadanía, en unos contenidos y valores compartidos que posibilitem la integración y cohesión política dentro del marco de la nación. En este sentido, ha desempeñado la misión de integrar y socializar políticamente a los individuos en una comunidad de ciudadanos. Formar a una ciudadanía capaz de convivir en el espacio público significaba hacerlo en una

escuela y en un currículum común. Sin embargo, en un contexto de globalización, educar comunitariamente a la ciudadanía ha de plantearse de nuevos modos. Lo que está en juego es un trabajo de *reformulación del proyecto de socialización y de educación de la ciudadanía*, tanto en un nuevo modo de concebir el currículum como en la organización del trabajo escolar. Pensar la función educativa, desde una perspectiva cosmopolita, supone reformular lo que ha sido la escuela pública en la creación y reproducción de la ciudadanía.

Si la escuela pública obligatoria es hija de la Ilustración (Modernidad) y son estos valores los que, si bien desde hace tiempo vienen evidenciando su crisis; con la actual pandemia han mostrado la necesidad de su transformación. Así lo ha visto el reconocido filósofo Markus Gabriel, en su “Ética para tiempos oscuros”: se imponen unos valores universales para el siglo XXI. Se trata de impulsar una “nueva Ilustración global” que deje atrás un modelo letal y suicida a que nos ha conducido el progreso destructor de la naturaleza. Impulsar una ciudadanía global desde la escuela, como también ha reclamado Reimers, se inscribe pues dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. En fin, la vuelta a la “normalidad” ya no debiera ser sólo a los valores de siempre, en la escuela de siempre. En esto también la pandemia ha evidenciado la necesidad de expandir el aprendizaje más allá de la escuela, aquello de que, en esta tarea, “solos no podemos”.

Cuando estoy terminando este texto se conmemoran los 10 años del cese de la violencia de ETA. Como recuerda Eduardo Madina, “frente a la tentación magnética del olvido, solo se alcanza a través de la memoria” (El País, 17-10-2023). Pues como señala el editorial del mismo periódico: “Derrotada la banda terrorista y desactivado el minoritario predicamento social del que disfrutó, queda solo pendiente la gestión de la memoria”. Paul Ricoeur (2004) en su extenso libro (La Memoria, la Historia, el Olvido), plantea que la Historia y la Memoria tienen una relación dialéctica con la que se explica el pasado en relación con el presente; la Memoria es la capacidad de recorrer y de remontar los hechos en el pasado y establecer un vínculo con el presente, mientras que la Historia se sitúa en un espacio de confrontación de diversos testimonios y con diferentes grados de fiabilidad. Por lo tanto, el pasado es una construcción temporal que depende de la relación entre Memoria e Historia. En nuestro caso, el legado democrático no puede ser pensado al margen del recuerdo de lo que no debe ser olvidado. La construcción de la competencia cívica, personal o colectiva, no puede hacerse al margen del pasado anterior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- **Arbués, E., Naval, C., et al. (2012).** *La competencia social y cívica. Guía didáctica. Educación secundaria.* Pamplona: Universidad de Navarra y Parlamento de Navarra.
- **Bolívar, A. (2007):** *Educación para la Ciudadanía: algo más que una asignatura.* Barcelona: Graó.
- **Bolívar, A. (2010).** *Competencias básicas y currículo.* Madrid: Ed. Síntesis.
- **Bolívar, A. (2008):** «La Educación para la Ciudadanía en el currículum de la LOE», en *Avances en Supervisión Educativa*, n.º 9 (octubre).
- **Bolívar, A. (2011).** *Las competencias básicas para la vida más transversales. Buenas prácticas para su tratamiento en el centro educativo y en el aula.* Guatemala: USAID y Ministerio de Educación. http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pa00hwgf.pdf
- **Bolívar, A. (2015a).** The Comprehensive School in Spain: A Review of its Development Cycle and Crises. *European Educational Research Journal*, 14 (3-4), 347-363.
- **Bolívar, A. (2015b):** Una educación para una ciudadanía activa: una tarea comunitaria en el espacio público de la ciudad. En Monelús, A., y Saban, C. (coords.): *Ciudad y educación: antecedentes y nuevas perspectivas.* Madrid: Síntesis.
- **Bolívar, A. y Tiana, A. (2017).** La mejora desde los valores de ciudadanía en centro y contexto. En Moya, J. y Luengo, F. (Coords.). *Las mejoras educativas en España.* Madrid: Anaya, pp. 119-138.
- **Coll, C. (2009).** Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. En Marchesi et al.: *Calidad, equidad y reformas de la enseñanza* (pp. 101-112). Madrid. OEI / Fundación Santillana.
- **Consejo de Europa (2002):** *Recomendación Rec (2002) 12 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática.* Estrasburgo (Francia).
- **Consejo de Europa (2010):** *Recomendación Rec (2010) 7 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la Carta del Consejo de Europa sobre Educación para la Ciudadanía Democrática y Educación en Derechos Humanos.* Estrasburgo (Francia).
- **Consejo de Europa. (2018).** Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018/C 189/01-13). Brussels: European Council.
- **Diez Gutiérrez, F.J. (2020).** *La asignatura pendiente. La memoria histórica democrática en los libros de texto escolares,* Barcelona: Plaza & Janés
- **Dubet, F. (2005).** *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- **Eurydice (2005):** *La Educación para la Ciudadanía en el contexto escolar europeo.* Bruselas (Bélgica): Red Europea de Información en Educación.
- **Eurydice (2012):** *La Educación para la Ciudadanía en Europa.* Bruselas (Bélgica): EACEA, Red Europea de Información en Educación.

BLOQUE 2:

Aportaciones externas
y resultados del encuentro

LA COMPETENCIA CIUDADANA
EN EL CURRÍCULO DE LA MEMORIA DEMOCRÁTICA

- **Mayoral, V. (2021).** La memoria democrática en el currículo escolar. *El Diario de la Educación*, 18/10/2021.
- **Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP).** *Proyecto de real decreto por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.* Octubre, 2021.
- **Puig, M. y Morales, J. A. (2012).** La competencia social y cívica: una aproximación a la realidad escolar. *Revista Española de Pedagogía*, 253, 441-460.
- **Rychen, D.S. y Salganik L.H. (eds.) (2006).** *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico.* Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.

LA MEMORIA DEMOCRÁTICA EN LA EDUCACIÓN EN VALORES CÍVICOS Y ÉTICOS

Julio José Ordóñez Marcos (Vicepresidente de la Fundación CIVES) y

Joaquín Posado Valdueza (Profesor de Enseñanza Secundaria)

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Presentación

Estoy encantado de volver a encontrarme en una **Jornada** como esta y hacerlo físicamente, la presencia física me parece muy importante: “el verbo se hizo carne y habitó entre nosotros”, esa cita bíblica siempre me ha sugerido cuán importante es que nos podamos mirar a los ojos, darnos la mano y abrazarnos.

Acudir a esta cita me hace sentir bien, me compromete ante vosotros, pero, sobre todo, me obliga a renovar el compromiso con los jóvenes de nuestro país, ahora que ya no estoy vinculado a la tarea docente obligada y reglada, pensando en cómo interesarles en un asunto que puede parecerles ajeno y aburrido: la **memoria democrática**, de cuya importancia no me cabe la menor duda. El objetivo principal que me empuja no es otro que mejorar la vida de los chicos y chicas que aún van a la escuela, al instituto o a cualquiera otra institución educativa. Estoy convencido de que si son conscientes de lo que supone ser un ciudadano en el mundo que les toca vivir les irá mejor, será más libres, autónomos y mejores personas. Pero claro, como en este foro sabemos bien, el ejercicio de la ciudadanía plena no es sencillo y se verá asediado por incontables invitaciones a través de las redes sociales, para comportarse como un energúmeno, algo mucho más emocionante. En fin, ahí estamos, la tarea es ardua porque una parte importante de la clase política española prefiere una población asilvestrada.

1.2. Un nuevo reto

Tenemos un reto interesante y también tenemos cierta experiencia, recuerden la Educación para la Ciudadanía y los DDHH. Ahora nos toca actualizar lo mucho andado entonces y profundizar en **memoria democrática**. Para ello contamos con una plataforma que puede ser sólida y facilitadora (si tenemos 2 horas lectivas semanales), o endeble y frustrante (si no se le da un rango lectivo suficiente en Primaria y Secundaria). Se trata de la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos.

El alumnado español no ha podido conocer la historia de la democracia en Espa-



ña. Ha faltado la contextualización de los hechos en relación a la Democracia. Y, por otra parte, en nuestro país no se ha puesto en práctica, totalmente, el sano ejercicio de la reparación para con las víctimas de la Guerra Civil y la Dictadura.

Permítanme una breve anécdota que ilustra lo que les comento. Hace unas semanas visité la ciudad de Berlín. Pude conocer el Memorial a los judíos asesinados y el de los gitanos exterminados durante el genocidio nazi, estuve frente a la escultura dedicada a los homosexuales perseguidos en tiempos de Hitler o visitando el Antiguo Cementerio Judío restaurado y el memorial de las Cruces Blancas en homenaje a las víctimas que murieron tratando de huir de la Alemania comunista (RDA). Un país que recuerda, que repara, que compensa, que pide perdón, es un país más justo y por tanto mejor para vivir. Les aseguro que sentí pena, rabia, envidia... Debemos hacer algo parecido a lo que han hecho en Alemania, sería esperanzador. Ellos tienen muy claro que el fin último de sus memoriales es garantizar la **no repetición** de aquellos tiempos. Parece que los grandes partidos alemanes cumplen su compromiso. En España tenemos tarea por delante, todavía encontramos multitud de placas en las plazas públicas y monumentos ensalzando “la santa cruzada” y el levantamiento nacional.

1.3. Finalidad práctica

Tengo siempre presente la cita de Aristóteles, del libro II de su *Ética a Nicómaco*, “*El presente estudio no es teórico como los otros pues investigamos no para saber qué es la virtud sino para ser buenos, ya que de otro modo ningún beneficio sacaríamos de ella*”:

Puede ayudarnos a dirigir bien nuestro trabajo en este campo de la vida práctica en que nos movemos, cuando tratamos de valores cívicos y éticos.

Nos resulta de mucho provecho precisar de qué estamos hablando cuando decimos memoria, democracia, verdad, justicia, etc., pero en último término, no lo olvidemos, debemos buscar que nuestro alumnado logre tomar conciencia de lo que supone pensar y vivir como un demócrata, pues también sabemos que eso les hará más dichosos y por ello vivirán mejor.

Tenemos que crear hábitos democráticos en la conducta de la juventud, deben mirar a su alrededor y a sus antepasados con la mirada limpia del respeto, con el tacto de la tolerancia y la capacidad para comprender los hechos históricos en su contexto. Es fundamental trabajar en su relato cimentado en los valores de verdad, justicia y reparación.

2. CUESTIONES PREVIAS

1. Quisiera plantear en mi intervención, tres cuestiones previas. La primera es poner de manifiesto la importancia de que en plan de estudios de Educación Primaria (EP) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO) aparezca de nuevo la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos (EVCE). Después de que el Gobierno del PP modificara el currículo de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (EPC y DDHH) con un RD específico antes de eliminarla del plan de estudios con la LOMCE, el sistema educativo quedó huérfano de un espacio privilegiado en el que el alumnado de EP y ESO reflexionara y aprendiera que *“pertenecer a una sociedad democrática es formar parte de una colectividad que se ha dotado a sí misma de un conjunto de valores y de normas que expresan el consenso, la racionalidad, la libertad, el respeto a los demás y la solidaridad que constituyen los cimientos de la misma”*, citando palabras recogidas en el Documento Propuesta del Ministerio que fue elaborado con motivo de la aprobación de la LOE.
2. La segunda cuestión previa tiene que ver con la necesidad de reivindicar que entre el conjunto de contenidos de EVCE, recogidos en los artículos de la LOMLOE, 18 para EP y 25 para ESO, aparezca también el de MD con mayor importancia que el que figura en los borradores de los RRDD de mínimos de la asignatura EVCE. Esta materia y la escuela son probablemente los ámbitos más adecuados en el que es posible la formación de ciudadanos y ciudadanas para la convivencia pacífica en un contexto plural o como expresa la LOMLOE: “El estudio y análisis de nuestra MD permitirá asentar los valores cívicos y contribuirá en la formación de ciudadanas y ciudadanos más libres, tolerantes y con sentido crítico”. En una palabra, es importante que los contenidos generales de EVCE, que son los

BLOQUE 2:

Aportaciones externas
y resultados del encuentro

LA MEMORIA DEMOCRÁTICA
EN LA EDUCACIÓN EN VALORES CÍVICOS Y ÉTICOS



Julio José Ordóñez Marcos, Vicepresidente de la Fundación CIVES, en su intervención en la mesa redonda

referidos al conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la Infancia, a los recogidos en la Constitución española, a la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, a la igualdad de mujeres y hombres, al valor del respeto a la diversidad y al papel social de los impuestos y la justicia fiscal,

se incrementen con los relacionados directamente con la MD.

3. Y como tercera cuestión previa, decir que es importante poner de manifiesto que para que el área/materia de EVCE sea tenida en cuenta por el profesorado, alumnado y padres y madres de alumnos, debe tener una carga horaria semanal suficiente y que no es otra, como mínimo, de dos horas semanales. No debe repetirse lo que pasó con la anterior materia de EPC y DDHH que tuvo adjudicada en los RRDD de mínimos una hora semanal, quedando al albur de la CCAA incrementar el horario en otra hora. En opinión de la Fundación CIVES, EVCE debería impartirse en 6º curso de EP y 4º curso de ESO.

3. EL ESTUDIO DE LA MD EN EL MARCO DEL ÁREA/MATERIA EDUCACIÓN EN VALORES CÍVICOS Y ÉTICOS

Derechos civiles, políticos y sociales

1. La Fundación CIVES ha planteado su trabajo de investigación *“Incorporación de la Memoria Democrática al currículo escolar Situación, retos y propuestas pedagógicas”*, partiendo de la premisa básica, de que dicho trabajo debía enmarcarse en el ámbito del conocimiento de la historia de la democracia en España en la época contemporánea (tal y como establece la LOMLOE) o, dicho con otras palabras, en el estudio de los logros y los fracasos que han marcado la historia de la democracia en España desde sus orígenes hasta la actualidad, así como el conocimiento y valor de los derechos de ciudadanía adquiridos en el transcurso de ese tiempo histórico.
2. En este planteamiento ha resultado muy importante, las reflexiones que Derek Heater realiza en su libro *“Ciudadanía. Una breve Historia”* (2007). Heater, citando a T. H. Marshall, señala que los derechos de ciudadanía se componen de tres partes que evolucionaron, históricamente, en orden civil, político y social, y señala:

El **elemento civil** se compone de los derechos necesarios para la libertad individual: libertad de la persona, de expresión, de pensamiento y religión, derecho a la propiedad y derecho a la justicia.

Por **elemento político** se entiende el derecho a participar en el ejercicio del poder político como miembro de un cuerpo investido de autoridad política, o como elector de sus miembros.

El **elemento social** abarca todo el espectro, desde el derecho a la seguridad y a un mínimo bienestar económico al de compartir plenamente la herencia social y vivir la vida de un ser civilizado conforme a los estándares predominantes en la sociedad. Los derechos sociales comprenden, entre otros, los derechos al trabajo, al ocio, a la educación, a la sanidad, a recibir pensiones, etc.

3. En el libro, Heater también reflexiona sobre la negación de derechos civiles, políticos y sociales y naturalmente habla de los regímenes autocráticos y dictatoriales, señalando:

Los regímenes autocráticos se han mantenido en el poder privando a sus supuestos ciudadanos, de sus derechos, especialmente de los civiles y políticos...En la medida en que los gobiernos autocráticos han apelado a sus ciudadanos a comportarse como tales, su objetivo ha sido el de emplazarlos a llevar a cabo su obligación cívica de apoyar el régimen.

y señala como ejemplo de esto último, las concentraciones nazis, que nosotros y para los que tenemos una edad, podíamos trasladar a las concentraciones de la Plaza de Oriente de la época franquista.

4. Lo dicho anteriormente lleva a la explicación del por qué se habla, cuando nos referimos al conocimiento de MD, de un tiempo de conquista de derechos, otro tiempo de pérdida y un periodo de recuperación de los mismos, proponiendo para el estudio de la MD (en el marco de la asignatura de EVCE), la siguiente línea didáctica:

- Una época de conquista de derechos civiles, políticos y sociales, particularizada de forma muy general en las Constituciones de 1812, 1869 y 1931, periodos que fueron abruptamente interrumpidos por distintas razones, aunque siempre interrumpidos *“por quienes pretendieron alejar a nuestro país de procesos más inclusivos, tolerantes, de igualdad, justicia social y solidaridad”*, tal y como se expresa en el Proyecto de Ley de Memoria Democrática.
- Otra época, más próxima, el tiempo franquista, que supuso durante cuaren-

ta años la pérdida de esos derechos.

- Un periodo de recuperación de derechos civiles, políticos y sociales, que es el transcurrido desde la aprobación de la Constitución de 1978 hasta nuestros días.
5. Desde luego el estudio de la MD se plantea en trabajo de investigación *“desde una perspectiva de género, haciendo especial hincapié en la lucha de las mujeres por alcanzar la plena ciudadanía”* tal y como establece la LOMLOE.
 6. Señalar también el hecho de que la mesa redonda tiene como título *“La Memoria Democrática en la Educación en Valores Cívicos y Éticos”*. Es decir, pretende proponer un conjunto de conocimientos que pongan de manifiesto que la enseñanza y aprendizaje de la MD tiene la suficiente entidad en sus contenidos como para que pueda estar a la misma altura que el de los 6 contenidos generales recogidos en los artículos 18 (EP) y 25 (ESO) de la LOMLOE de la asignatura EVCE y que este hecho implica asimismo proponer su inclusión en esta área/materia.

4. IDEAS SOBRE LA CONVENIENCIA Y CONSISTENCIA DE AÑADIR Y AMPLIAR EL CONTENIDO GENERAL MD A LOS YA RECOGIDOS EN LOS ARTÍCULOS 18 (EP) Y 25 (ESO) DE LA LOMLOE PARA EL ÁREA/MATERIA EVCE

1. El pasado miércoles tuve acceso a los borradores de los RRDD de mínimos de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (esta Jornada se está desarrollando hoy viernes). Ha sido necesario, por lo tanto, modificar para esta mesa redonda, los términos habituales de competencias básicas, objetivos, contenidos y estándares de aprendizaje evaluables, por la nueva terminología de los borradores: competencias clave, competencias específicas, descriptores del perfil de salida o saberes básicos.
2. Lo que seguidamente expondré, es un temario de máximos (su desarrollo casi merecería la elaboración de un manual didáctico sobre MD). Sería necesario, por lo tanto, ajustar los contenidos al nivel del alumnado al que van dirigidos.

La MD no es únicamente una memoria histórica de hechos. Es, sin lugar a dudas, una de las formas de conseguir que el alumnado interiorice un conjunto de instrumentos que le permitan conocer y analizar los logros y los fracasos que han marcado la historia de la democracia en España en los últimos dos siglos y en los 21 años del siglo XXI. Desde esta perspectiva, el contenido concreto de la memoria democrática debe estar articulado con los demás conceptos del apartado de saberes básicos referidos al ámbito político recogidos en los borradores de los RRDD de mínimos: poder, ley, constitución, etc. Asimismo, es necesario (lo considero imprescindible) que exista

una coordinación previa entre el profesorado de las materias Ciencias Sociales/Historia y Educación en Valores Cívicos y Éticos como única forma de poder trabajar un tema que compete a ambas áreas evitando repeticiones y la diferencia de enfoques.

1. Introducción

La **memoria democrática** no es otra cosa que una forma de conocimiento del pasado que da lugar:

1. A un juicio crítico sobre las formas antidemocráticas e injustas con las que se intentaron e intentan hoy día resolver conflictos
2. Al desarrollo de una conciencia ciudadana permanentemente favorable a la defensa de los valores democráticos y partidaria de la defensa de la paz, la solidaridad y el respeto a las diferencias.

El estudio y análisis de la **memoria democrática**, es decir, el estudio de los logros y los fracasos que han marcado la historia de la democracia en España desde sus orígenes hasta la actualidad, permitirá asentar valores cívicos y contribuirá a la formación de ciudadanas y ciudadanos más libres, tolerantes y con sentido crítico. Desde luego, el estudio de la memoria democrática deberá plantearse siempre, desde una perspectiva de género, haciendo especial hincapié en la lucha de las mujeres por alcanzar la plena ciudadanía y la igualdad de derechos.

Por otra parte, el estudio y análisis de la memoria democrática no debe sólo circunscribirse únicamente a los 45 años que transcurren entre el 14 de abril de 1931 y el 20 de noviembre de 1975. Debe extenderse también a otros dos periodos:

1. Los 120 años que van desde el 19 de marzo de 1812, día de la promulgación de la Constitución de Cádiz hasta la proclamación de la II República y la consiguiente aprobación de la Constitución de 9 de diciembre de 1931. Y esto es así, porque el estudio de la adquisición en España y en esta época de derechos civiles, políticos y sociales, también es motivo de adquirir **memoria democrática**, aunque solo sea por el hecho de valorar la importancia de la libertad y censurar sus diferentes formas de represión.
2. Los 45 años transcurridos desde la muerte de Franco, años en los que España ha vuelto a ser una democracia regida por la Constitución de 6 de diciembre de 1978 y en la que las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce a las personas deberán interpretarse siempre de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos.

En resumen. Desde el punto de vista educativo, **memoria democrática** es una

pedagogía cívica que tiene como objetivo prioritario el desarrollo en el alumnado de una conciencia ciudadana permanentemente favorable a la defensa de los principios y valores democráticos y a la permanente defensa de los derechos civiles, políticos y sociales alcanzados en el devenir de ese tiempo

2. Competencias clave

El estudio de la MD como parte integrante del área/materia de EVCE, también contribuye a que el alumnado alcance las capacidades, habilidades y actitudes relacionadas con las siguientes competencias clave:

2.1. Competencia ciudadana. La enseñanza y el aprendizaje de la MD, tan unido al conocimiento de la historia de la democracia en España, los DDHH, los valores constitucionales, la igualdad entre hombres y mujeres y el conocimiento de los derechos civiles, políticos y sociales, está íntimamente relacionada con capacidades y actitudes características de la **competencia ciudadana**, puesto que:

1. Ayuda a respetar los DDHH y los valores constitucionales como mínimo común ético de la sociedad y base de la democracia y la convivencia. Esto incluye, entre otros temas: La igualdad de género, el apoyo a la diversidad social y cultural y el fomento de la cultura de la paz y la no violencia.
2. Favorece la adquisición de habilidades para ejercer la ciudadanía democrática a través de la adquisición de capacidades de pensamiento crítico.
3. Fomenta la comprensión y defensa de los derechos civiles, políticos y sociales que como ciudadanos y ciudadanas se adquieren por vivir en un país democrático.

2.2. Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA). Esta competencia se ve favorecida dado que el estudio de la MD:

1. Ayuda en el ámbito social a comprender los códigos de conducta y las normas de comunicación generalmente aceptados en las distintas sociedades y entornos.
2. Favorece la reflexión crítica e impulsa el deseo de aplicar lo aprendido puesto que contribuye a comunicarse de forma constructiva en distintos entornos, colaborar en equipo y negociar. Para ello es necesario dar muestra de tolerancia y expresar y comprender puntos de vista diferentes,

2.3. Competencia en comunicación lingüística. (CCL). Esta competencia se ve reforzada ya que el aprendizaje de la MD:

1. Favorece la comunicación de ideas y opiniones, al utilizar tanto el lenguaje verbal como el escrito y también el enriquecimiento del vocabulario al usar términos propios de la MD.
2. Fomenta la valoración crítica de los mensajes explícitos e implícitos en fuentes diversas y, particularmente, en la publicidad y en los medios de comunicación

3. Competencias específicas relacionadas con la Memoria Democrática

El estudio de la MD está íntimamente relacionado con la Competencia específica 2 del área/materia EVCE (*) y con el conjunto de Descriptores Operativos del Perfil de Salida de la etapa con la que está conectada (**), puesto que su enseñanza y aprendizaje está fundamentada en la necesidad de conocer por el alumnado:

1. La lucha por los valores y libertades democráticos que supusieron la conquista de derechos civiles, políticos y sociales a lo largo de la historia española en la época contemporánea, recogidos fundamentalmente en las Constituciones españolas de 1812, 1869, 1931 y en particular, la de 1978, y la pérdida de esos derechos que supuso el golpe de estado de 1936, la guerra civil y la posterior dictadura franquista.
2. La larga lucha de las mujeres españolas por la conquista de la ciudadanía, las discriminaciones y la represión específica que sufrieron.
3. El funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, la responsabilidad en el ejercicio del deber y los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz.

Estas competencias específicas relacionadas con la MD se conectan, fundamentalmente, con los Descriptores Operativos del Perfil de Salida de la etapa: CC1 y CC2. Además, y de manera general, también están conectados con los siguientes Descriptores Operativos del Perfil de Salida de la etapa: CCL5, CD3, CC3, CC4 y CCEC1.

(*) Competencia Específica 2

Actuar e interactuar de acuerdo con normas y valores cívicos y éticos, a partir del reconocimiento fundado de su importancia para regular la vida comunitaria y su aplicación efectiva y justificada en distintos contextos, para promover una convivencia pacífica, respetuosa, democrática y comprometida con el bien común.

() Descriptores del Perfil de salida con la que está conectada la Competencia Específica 2 del área/materia de EVCE**

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil

de salida: CCL5, CD3, CCI, CC2, CC3, CC4, CCECI:

- **CCL5.** Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas desterrando los usos discriminatorios de la lengua, así como los abusos de poder a través de la misma, para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético del lenguaje.
- **CD3.** Participa, colabora e interactúa mediante herramientas y/o plataformas virtuales para comunicarse, trabajar colaborativamente y compartir contenidos, datos e información, gestionando de manera responsable sus acciones, presencia y visibilidad en la red y ejerciendo una ciudadanía digital activa, cívica y reflexiva.
- **CCI.** Analiza y comprende ideas relativas a la dimensión social y ciudadana de su propia identidad, así como a los hechos sociales, históricos y normativos que la determinan, demostrando respeto por las normas, empatía, equidad y espíritu constructivo en la interacción con los demás en diferentes contextos socioinstitucionales.
- **CC2.** Analiza y asume fundadamente los principios y valores que emanan del proceso de integración europeo, la Constitución española y los derechos humanos y del niño, participando en actividades comunitarias, como la toma de decisiones o la resolución de conflictos, con actitud democrática, respeto por la diversidad, y compromiso con la igualdad de género, la cohesión social, el desarrollo sostenible y el logro de la ciudadanía mundial
- **CC3.** Comprende y analiza problemas éticos fundamentales y de actualidad, considerando críticamente los valores propios y ajenos, y desarrollando sus propios juicios para afrontar la controversia moral con actitud dialogante, argumentativa, respetuosa, y opuesta a cualquier tipo de discriminación o violencia
- **CC4.** Comprende las relaciones sistémicas de interdependencia, ecoddependencia e interconexión entre actuaciones locales y globales, y adopta, consciente y motivadamente, un estilo de vida sostenible y ecosocialmente responsable.
- **CCECI.** Conoce, aprecia críticamente, respeta y promueve los aspectos esenciales del patrimonio cultural y artístico de cualquier época, valorando la libertad de expresión y el enriquecimiento inherente a la diversidad cultural y artística, para construir su propia identidad

4. Saberes básicos

4.1. Derechos de ciudadanía

- a. Derechos civiles: libertad de la persona, de expresión, de pensamiento y religión, derecho a la propiedad y derecho a la justicia.
- b. Derechos políticos: derecho a participar en el ejercicio del poder político como miembro de un cuerpo investido de autoridad política, o en la elección de sus miembros.
- c. Derechos sociales: el derecho al trabajo, al ocio, a la educación, a la sanidad, a recibir pensiones, etc.

4.2 Conquista de derechos civiles, políticos y sociales

Antecedentes en la Historia de España.

- a. Las Cortes de Cádiz: La Constitución de 1812.
 - Un nuevo orden político y jurídico.
 - Cambios socioeconómicos.
 - Liberalismo no democrático: la soberanía reside en la nación no en el pueblo.
- b. La revolución "Gloriosa" y la Constitución de 1869.
 - Un régimen democrático: sexenio democrático.
 - La primera república de 1873, un proyecto fallido de federalismo.
- c. La Segunda República: un régimen democrático. Constitución de 1931:
 - División de poderes.
 - Separación Iglesia y Estado.
 - Nueva organización territorial.
- d. La larga lucha de las mujeres españolas por la conquista de la ciudadanía (1812-1936).

4.3. Pérdida de derechos ciudadanos

- a. La Guerra Civil (1936-1939).
- b. El régimen franquista dictatorial (1939-1975).
- c. Una constante pérdida de derechos de las mujeres como ciudadanas (1936-1975).

4.4. Recuperación de derechos ciudadanos

- a. La Transición política: de la muerte del dictador (1975) hasta la victoria del PSOE (1982).
 - Los Pactos de la Moncloa de 1977
 - La Constitución de 1978.
 - El intento de golpe de Estado del 23 F- 1981.
 - Las elecciones de 1982: el triunfo del PSOE.

- b. España entra en la Comunidad Europea (1986).
- c. El régimen democrático se consolida: la alternancia en el poder (1996-actualidad).
 - El PP alcanza el Gobierno (1996-2004) .
 - Nuevo triunfo socialista (2004-2011).
 - El PP vuelve al poder después de la crisis económica (2011-2018).
 - Moción de censura. Primer Gobierno de coalición PSOE-UP (actualidad).
- d. Recuperación de derechos de las mujeres (1975-hasta la actualidad).

5. Criterios de evaluación

Se propone como criterios de evaluación que el alumnado sea evaluado respondiendo a tres cuestiones básicas referidas a la conquista de derechos democráticos, a su pérdida y a su recuperación. En este sentido, el alumnado:

1. Deberá conocer y valorar el conjunto de derechos civiles, políticos y sociales que tiene por ser un ciudadano/a de un país democrático como es España.
2. Deberá conocer, valorar y relatar el proceso que supuso la conquista de derechos civiles, políticos y sociales a lo largo de la historia española en la época contemporánea, y lo que supuso la pérdida de esos derechos en el periodo del golpe de estado de 1936 y la posterior dictadura franquista, con especial reflexión sobre la pacífica Transición hacia la democracia, muerte del dictador, y compararla con la ocurrida en 1931, valorando la importancia de que la sociedad adopte un régimen democrático sin una guerra, como ocurrió en 1936.
3. Deberá conocer la lucha de las mujeres por alcanzar la plena ciudadanía.

6. Metodología

Como sugerencia metodológica para trabajar la MD en clase se propone:

- El debate y el diálogo, con sus reglas, turnos de intervención y elaboración de resúmenes-conclusiones.
- Trabajo por grupos.
- Aula asamblea.
- Realización de actividades y manejo de fuentes de información.
- Cuaderno del profesor de EVCE, en el que además de recoger los objetivos para cada contenido general entre ellos el de MD, estableciera según su manera de entender lo más adecuado para sus alumnos y alumnas, el conjunto de técnicas comunes (encuesta inicial, lecturas, elaboración de fichas, realización de simulaciones, etc.) a utilizar en la clase.
- Mapa conceptual y encuesta inicial.
- Etc.

7.- Actividades complementarias y extraescolares

- Las recogidas en la base de datos de la Red de Escuelas de Ciudadanía (REC).
- Realización de itinerarios de MD: Visita a lugares de memoria, monumentos.
- El conjunto de actividades del libro de 2009 “Unidades Didácticas para la recuperación de la Memoria Histórica” del profesor de la Universidad de León, Enrique Díez Gutiérrez.



¿QUIERES FORMAR PARTE DE LA REC?

Si crees que la educación cívica va más allá de las aulas, si consideras necesario formar ciudadanos y ciudadanas críticos, participativos y activos, si piensas que toda la Comunidad Educativa debe implicarse en la educación ciudadana, este es tu espacio. ¿Te animas?



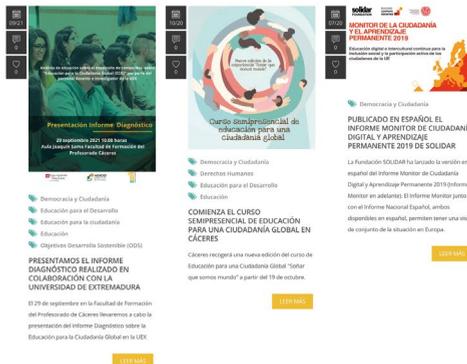
QUÉ ES LA REC
Un espacio de encuentro para la Comunidad Educativa donde compartir experiencias de calidad en educación para la Ciudadanía Democrática, todas ellas validadas por los y las miembros de la REC.

PRINCIPIOS DE LA REC
Nuestro objetivo es impulsar este proceso de renovación y fomentar una concepción de ciudadanía fundamentada en los valores democráticos universales y en el respeto a los Derechos Humanos.

FORMAR PARTE DE LA REC
Para incorporarse a la red será necesario solicitarlo a la Fundación CIVES y contar con el acuerdo de los órganos de gobierno del centro, alineando los principios y compromisos de la REC.

¿Qué se hace por aquí...? ÚLTIMAS NOTICIAS

Toda la actualidad sobre educación cívica y la comunidad REC. ¿No te quedas nunca sin información?



ELEMENTOS DE ESTUDIO PARA UNA MEMORIA DEMOCRÁTICA EN ESPAÑA. UNA PRIMERA APROXIMACIÓN

Alberto Iglesias Garzón
(Fundación Gregorio Peces Barba)

La historia de la Democracia en España, de su consolidación y arraigo, es una historia de avances y retrocesos. Avances en tanto que la misma se encuentra inmersa en la cultura occidental europea y es sensible y receptora de las ideas de la Comunidad Internacional, desde la Ilustración en adelante. Retrocesos en cuanto que dichas ideas se vieron arrastradas por una falta de capacidad común de gestionar las glorias y rémoras del “pasado”.

La ruptura política con el Antiguo régimen en España fue una asignatura pendiente a lo largo del siglo XIX. Ello tuvo consecuencias para la organización constitucional de España que no sigue los modelos preexistentes como el llamado modelo francés, que se identifica con la ruptura con el Antiguo régimen; o el modelo inglés que lo integra y moderniza. En lugar de ello, la relación con el “pasado” en el modelo constitucional español queda paradójicamente indefinida en sólo uno de los tres primeros Estados-Nación europeos. La relación de las Constituciones con la historia, con los derechos de los individuos o con el alcance del poder del Estado son las tres grandes variables que permiten el estudio histórico del Constitucionalismo contemporáneo. Sin ánimo de ahondar más, por el momento, en esta perspectiva, baste decir que la indefinición ha sido la gran constante.

Así pues, las Constituciones en España tradicionalmente no han servido para contribuir a desarrollar un discurso unitario respecto de la reforma de las instituciones, ni para desarrollar una educación que transmita oficialmente y asiente la memoria de la sociedad. En su lugar, ha habido tirones, rupturas, enfrentamientos y guerras. Es más, a lo largo del siglo XIX, los enfrentamientos entre “progresistas” y “conservadores”, y en el siglo XX entre “rojos” y “nacionales”, ahondan la idea de las “dos Españas”, inmiscibles e incompatibles entre sí que sólo la Constitución de 1978 parece haber podido atajar.

No obstante, la cuestión de la memoria colectiva y, dentro de ella, la memoria democrática sigue sin resolverse. Al contrario que en otros países como Alemania y Francia, en donde los crímenes cometidos contra la población antes y durante la Segunda Guerra Mundial tuvieron una repercusión internacional y han sido muchas las voces que han defendido la obligación de hacer memoria, la misma reivindicación en España se ha alzado con una voz más leve y ha sido escuchada sólo por parte de la ciudadanía. Eso, a pesar de que la memoria democrática es parte de la cultura

constitucional y se configura como un medio con el que afrontar los retos presentes y futuros de las sociedades.

La cultura jurídico-constitucional que nutre a una Constitución es muy importante para la vigencia del propio texto constitucional. Apunta directamente a la percepción que tiene la población y los destinatarios de la obligación política de pertenecer a un sistema que les es propio, que pueden influir y que es un sistema esencialmente justo para todos.

Es decir, que el sistema político bajo el que viven es un sistema democrático que responde a las necesidades del soberano, el pueblo.

Es posible afirmar que la historia contemporánea de España es la historia de la lucha por la consolidación y arraigo de la democracia. Esto se hace en el arco temporal que va desde la Constitución de Cádiz en 1812 hasta el día de hoy, donde se integra nuestra historia constitucional y democrática, que puede ser seguida través de dos líneas complementarias de estudio.

En primer lugar, atendiendo a la evolución de la estructura de las Constituciones, sus leyes de desarrollo, códigos y normas y la ruptura legal o no de un "régimen" a otro.

Este estudio considera a las Constituciones de forma individualizada, en compartimentos verticales. Es una historia compuesta por hechos individualizados.

No obstante, esta historia de hechos individualizados debe complementarse con líneas de estudio más amplias que aporten la necesaria complejidad al contexto y que incluyan los parámetros democráticos que se derivan de la construcción del Estado de Derecho en la historia occidental contemporánea. Es decir, la legitimidad de origen (¿Quién manda?) y ejercicio (¿cómo se manda?) del poder público.

Respecto de la primera, se analizan los medios de asunción del poder distinguiendo esencialmente entre aquellos que se han previsto en una ley de aquellos que no. En el caso español el ejemplo más notorio es el de el golpe de Estado de 1936 provocado a través de una guerra civil y con consecuencias devastadoras para los procesos democráticos.

Respecto del último, hablamos normalmente del principio de legalidad, la separación de poderes y la limitación del poder público. Entre estos, se encuentran de forma destacada los derechos fundamentales. Para su estudio se debería atender: al proceso de positivación de los derechos fundamentales, es decir al reconocimiento de la existencia de los derechos de los individuos en textos jurídicos con carácter previo a la formación del Estado; al proceso de generalización, que supone que la titularidad de los derechos se abstrae de las circunstancias que tienen los individuos en el goce de los mismos; al proceso de internacionalización, que admite la existencia de los derechos fundamentales como derechos universales; y el proceso de especificación, que aspira a garantizar los derechos universales mediante el reconocimiento de circunstancias específicas a grupos vulnerables.

La historia española es rica y en la actualidad el sistema democrático sobre el que

BLOQUE 2:

Aportaciones externas
y resultados del encuentro

**ELEMENTOS DE ESTUDIO PARA UNA MEMORIA
DEMOCRÁTICA EN ESPAÑA. UNA PRIMERA APROXIMACIÓN**

se constituye uno de los más avanzados del mundo, inmerso en el internacionalismo liberal que propugnan las distintas organizaciones internacionales. Por ello, el proceso de evolución que se ha desarrollado en España es digno de mención y ejemplo en la Comunidad Internacional.

MEMORIA DEMOCRÁTICA DE LA MUJER EN EL CURRÍCULO ESCOLAR

Julia Sevilla Merino
(Universitat de Valencia)

Introducción

Se podría decir que la palabra derecho ha acompañado al hombre y a la mujer como categoría genérica y como concepto relacional desde que se tiene constancia de su presencia en la tierra. Cuestión diferente es quiénes eran los sujetos titulares de los derechos que, preferentemente, tendían a identificarse con los que poseían el poder en cada período histórico. La aparición de las primeras Declaraciones de Derechos, la americana en 1776 y la francesa en 1789, eran limitaciones al poder de la metrópoli, en el caso de la americana, y de la monarquía en la francesa. Sin embargo, aunque se pretendían universales, tenían como sujeto al hombre: *Declaración americana de los derechos del hombre* y *Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano*. Y, como se comprobó en la práctica, hombre era el sujeto masculino. También las mujeres se reclamaron sujetos de derechos y respondieron a esta exclusión con la Declaración de los *Derechos de la Mujer y de la Ciudadana* redactada por Olympe de Gouges (1791) y la Declaración de Seneca Falls (1848), que se aprobó en la primera convención sobre los derechos de la mujer en Estados Unidos.

En España, la primera Constitución que se conoce como tal, se aprobó en Cádiz en 1812, también conocida como “la Pepa” porque se promulgó el día de San José. El sujeto constitucional también era el hombre, dándose la circunstancia de que la mujer podía transmitir la ciudadanía, pero no ejercer los derechos que sí correspondían al hombre. Las mujeres en España no gozaron de la titularidad oficial de los derechos hasta la Segunda República. Clara Campoamor, su defensora, lo pago con la muerte política. A ello se añade que la ciudadanía real de las mujeres sigue en proceso. No en vano, la regulación de los derechos se basa en la fragilidad humana para perseguir el bien.

Este proceso confluye con la reorganización de los Estados y con los avances de la técnica que permiten la divulgación rápida de las ideas, de tal forma que las reflexiones teóricas acerca de como debía ser el poder pueden ser compartidas por un mayor número de ciudadanos. Rousseau, junto a Locke, son dos autores cuyas teorías acerca de la organización social se pueden rastrear en los textos de la Revolución Francesa. Para el primero, la voluntad general es fuente y garantía de todos los derechos naturales por lo que no existen derechos inviolables frente a la voluntad general. Locke,



Las ponentes de la mesa redonda “Memoria Democrática de la mujer en el currículo escolar”. De izquierda a derecha, Carmen Rueda Parras, co-coordinadora del equipo de investigación, Libertad Sánchez Gil, Historiadora, portavoz de la ARMH de Mérida comarca y Julia Sevilla Merino, Profesora Titular en la Universitat de de València, miembro de Instituto Universitario de Estudios de la Mujer.

por su parte, distingue entre derechos naturales, concebidos como valores ideales que hay que poner en práctica, que no son otra cosa que auténticas necesidades humanas que todo gobernante ha de respetar: derecho a la vida, la libertad y a la propiedad, y los derechos del ser humano como miembro de la organización estatal, entre los que se encuentra el derecho al sufragio activo y pasivo.

Las Declaraciones de derechos se integraron, como parte imprescindible, de y en los textos constitucionales. La otra parte es la regulación o limitación del poder en un entorno europeo de predominio de las Monarquías absolutas. Y aquí tenemos que dar paso a uno de los grandes teóricos de la Ciencia política: Montesquieu, responsable de dos grandes aportaciones a la teoría política, la separación de poderes, un adelanto de la moderna teoría de pesos y contrapesos del poder, y el espíritu de las leyes, como forma de describir la interacción entre la personalidad de los habitantes y grupos que conforman una sociedad con los condicionantes externos de carácter geográfico o histórico. Con el tiempo este “espíritu de la ley” viene determinado por la evolución social y cultural que, sin duda, incluye factores ambientales, no en el sentido de la naturaleza sino por la acción del poder.

El que fuera presidente del TC, Tomás y Valiente, consideraba, algún tiempo después que:

Los derechos fundamentales y los valores y principios que los sustentan son la carga ética y utópica positivizada y hecha vinculante dentro de sus respectivos

Estados por las Constituciones de nuestros días que obedecen a esta orientación democrática y material y no solo procedimental u organizativa. Al tiempo en que la división de poderes ha perdido importancia en el estado de partidos de nuestros días, adquieren cada vez mayor valor dentro de la Constitución y del resto del ordenamiento los derechos fundamentales, que son no solo derechos subjetivos sino también elementos esenciales de un ordenamiento objetivo de la comunidad nacional en cuanto esta se configura como marco de una convivencia humana, justa y pacífica (STC 25/1981, Fundamento Jurídico 5).

Declaración Universal de los Derechos Humanos, 10 de diciembre de 1948

Las Naciones Unidas nacieron al finalizar la Segunda Guerra Mundial para mantener la paz y que la diferencias entre las naciones, por utilizar un verbo suave, pudieran resolverse de forma pacífica. Y pese a que los textos constitucionales de cada Estado tenían, como parte imprescindible, una enumeración de los derechos de la ciudadanía, se consideró necesario un reconocimiento universal de los derechos de la persona que comprometiera a todo Estado que quisiera formar parte de esta organización.

Esta Declaración de Derechos recoge en sus 30 artículos los derechos humanos considerados básicos. Elaborada por una Comisión específica, fue presidida por Eleanor Roosevelt, designada por el Presidente Truman, quien la tituló la "Primera Dama del Mundo" por su trabajo en favor de los derechos humanos, al igual que llevó a cabo una intensa labor política como primera dama de los Estados Unidos llegando a presidir, años más tarde, la Comisión Presidencial sobre el Estatus de la Mujer en el gobierno de J. F. Kenedy.

Esta Declaración establece los derechos fundamentales que deben considerarse básicos en el ámbito civil, político, social, económico y cultural, en los que se incluye la dignidad y el valor de la persona humana, tan vapuleada durante la guerra, la igualdad de derechos en hombres y mujeres y el respeto universal efectivo a los derechos universales del hombre. Su propósito era ser modelo para todas las naciones para que, mediante la enseñanza y la educación, se asegurase su asentamiento. Una pretensión muy ambiciosa que, al menos, surtió el efecto de que fuese reconocida en nuestra Constitución como interprete de "las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades públicas que la Constitución reconoce." (art. 10 CE). Merece ser destacado el lenguaje inclusivo en el que fue redactada: "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos..."(art. 1), "Toda persona..." (art. 2), "Nadie estará sometido a la esclavitud, torturas, penas o tratos crueles" (art.5)"Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión..." (art.18) con la excepción del art. 16:

Los hombres y las mujeres, a partir de la edad núbil, tienen derecho, sin restric-

ción alguna por motivos de raza, nacionalidad o religión, a casarse y fundar una familia, y disfrutaran de iguales derechos en cuanto al matrimonio, durante el matrimonio y en caso de disolución del matrimonio.

La época no permitía extender el matrimonio a personas del mismo sexo pero sí reconocer la importancia de la igualdad en una institución en la que, tanto este derecho, como también el de la dignidad de las mujeres, falla estrepitosamente en la práctica.

Una consecuencia colateral y, sin embargo, muy importante de la Segunda Guerra Mundial fue el reconocimiento del derecho al voto de las mujeres italianas y francesas. Por extraño que parezca, se considera que existe sufragio universal cuando todos los hombres nacionales de un Estado pueden votar. Aunque en nuestras Constituciones históricas se requieren determinadas condiciones que limitan el derecho al voto, también se siguió esta regla para el sufragio. El caso es que, en casi todos los Estados, existe una regulación específica para el voto femenino. Recordemos el movimiento sufragista muy importante y cruento en Inglaterra y también la lucha por el derecho al voto de todas las mujeres protagonizado en España por Clara Campoamor. Lo consideraba coherente con los principios republicanos... Pues bien, las francesas e italianas no podían votar pero, como reclamaba Olimpe de Gouges, sí colaborar y morir. Francia, en 1944, e Italia, en 1945, reconoció el derecho de sufragio a sus ciudadanas. Suiza lo hizo en 1971.

La Constitución Española de 1978

ANTECEDENTES

La Constitución Española nace de un pacto entre las fuerzas políticas presentes y, sobretudo, ausentes durante la larga dictadura franquista. No es un proceso extraño, si recorremos la historia de las constituciones y de las declaraciones de derechos, que se apruebe un texto fundamental después de una guerra, o de un cambio significativo en la forma del poder que propicie un sistema de relaciones políticas diferentes o que promueva un sistema de derechos que garantice la dignidad de las personas vulnerable, tanto en las guerras como en los regímenes dictatoriales

En España, no se entendería la Constitución de 1978 sin unas pinceladas y referencias a la etapa que se conoce como la transición y que comienza en los últimos años del régimen franquista. El descontento laboral y también político era manifiesto, no solo por la convocatoria de huelgas, sino también por las reuniones que los que más tarde se conocerían como protagonistas de la transición, mantenían entre sí (una muy comentada fue la celebrada por Suárez y Carrillo, que entró en España camuflado con peluca, en las vacaciones de Semana Santa). Algunas también propiciadas por instituciones político-sociales extranjeras o por los componentes del grupo "Tácito"

del movimiento católico de propagandistas que evoluciono después del Concilio Vaticano II. Fue el período en el que la sociedad española hizo factible la aprobación de la Ley para la Reforma Política, ley 1/1977 de 4 de enero, aprobada en referéndum (15/12/1976). En ella se establecen las bases de lo que se pretendía fuese el nuevo Estado, la convocatoria de elecciones, la composición de las Cortes democráticas y la iniciativa de reforma constitucional, por la que se faculta al Gobierno para convocar elecciones inspiradas en criterios de representación proporcional para el Congreso y mayoritario para el Senado.

Puede que en un proceso constitucional cualquiera se den circunstancias similares, pero este fue el nuestro. Las elecciones fueron muy concurridas, de tal manera que se hablo de "sopa de siglas" Fue impresionante pasear por calles empapeladas de carteles, mítines con plazas de toros a reventar, se palpaba el entusiasmo por "ser" una democracia. El resultado electoral destacó dos formaciones políticas: Unión de Centro Democrático, liderado por Adolfo Suarez con 166 escaños (solo 7 diputadas,) y Partido Socialista Obrero Español, liderado por Felipe González, con 103 escaños (solo 7 diputadas). Con distancia aparecen el resto de las fuerzas políticas: Partido Comunista, liderado por Santiago Carrillo, 20 escaños (3 ocupados por diputadas). Alianza Popular, liderado por Fraga, 16 escaños (1 diputada). El resto de los partidos que compusieron los Grupos Parlamentarios fueron los Socialistas de Catalunya con 15 escaños (2 diputadas), y Minoría Catalana con 13 Diputados, GP Vasco (PNV), 8 diputados, y GP Mixto, con 9 Diputados.

El Senado constituyente tenía una singularidad única, puesto que se agotaría en la legislatura constituyente. Se componía de 248 miembros, de los cuales 40 eran designados por el Rey. Solamente hubo 2 mujeres que merecieron esa consideración. ¿Por qué se incluyeron miembros no elegidos por el pueblo en esta Cámara? Quizá porque, al ser una Cámara de segunda lectura que estaba llamada a compartir la redacción de nuestra Carta Magna, se quiso que hubiese personas que podían aportar, además de la indiscutible representación, un conocimiento, lo que se denomina "expertis", al texto constitucional que podían no encajar en el prototipo de persona que podía militar en un partido político. Las mujeres designadas eran Belén Landáburu, con una trayectoria personal y política en puestos muy cercanos al poder que la convertían en candidata a ser una de las dos mujeres que el Rey podía nombrar; y Gloria Begué, que tenía una brillante carrera universitaria, primera Catedrática de todas las Facultades de Derecho de España y la cuarta que conseguía una Catedra en nuestras Universidades. Más tarde fue Vicepresidenta del Tribunal Constitucional. Sería ilustrativo biografar a todas Sus Señorías constituyentes. Seguro sorprendería el resultado. Y el resto del Senado se elegía por escrutinio mayoritario en donde jugaban todos los estereotipos sobre las mujeres. De entrada el partido político tenía que "verte" como persona y como Senadora, no tenía que haber "un compañero" desubicado y con merecimientos y, saltadas todas esas vallas, la ciudadanía votante te tenía que

“ver” como candidata. Solo 4 superaron todos estos obstáculos: Juana Arce y Dolores Pelayo por UCD, Amalia Miranzo por el PSOE y María Rubiés por CDC.

Podemos afirmar que la escasa participación como candidatas de las mujeres en estas elecciones no produce sorpresa, es el resultado de una serie de trabas -lo que se viene llamado metafóricamente techo de cristal- que imposibilitan el acceso de la mujer a los cargos públicos. La propia estructura y organización de los partidos políticos, la propia dinámica electoral que delega en las ejecutivas de los partidos la designación de candidatos y un largo etcétera expulsa a las mujeres de las listas electorales. Vemos que el transcurso del tiempo entre las primeras declaraciones de derechos del siglo XVIII, la Declaración Universal tras la segunda guerra mundial y las políticas que se han aprobado en todo este tiempo no han cambiado mucho la foto fija de la mirada del poder hacia las mujeres.

Esta mirada fija había sido objeto de análisis críticos en el ámbito universitario desde diferentes perspectivas, entre ellas y, como es fácil de entender, por las profesoras de Derecho Constitucional que elegimos estudiar y explicar la Constitución con una perspectiva crítica para intentar que también supusiera para las mujeres un reconocimiento de nuestros derechos.

Y hay que dejar constancia que el movimiento de mujeres existía y que también había dado muestras de su interés por el proceso constituyente. La situación de las mujeres se podía medir por tres puntos de inflexión: la familia como el espacio habitual y querido, o no, de las mujeres, el trabajo fuera del hogar y la educación especialmente discriminatoria. Estos tres aspectos, junto al derecho penal en donde las diferencias eran negativas para las mujeres, se abordaron por el movimiento feminista y fueron tenidos en cuenta en la investigación. Familia y matrimonio caminaban de la mano con el hombre como cabeza de familia, algunas de nosotras teníamos la experiencia de haber tenido que tener la firma del marido para abrir una cuenta bancaria de un dinero obtenido por nuestro trabajo.

El Código penal tenía un título específico para los delitos contra la honestidad que incluía la violación, abusos deshonestos, escándalo público, estupro, corrupción de menores, raptos y delitos relativos a la prostitución. La pretendida tutela de la mujer escondía en realidad una protección del honor del hombre. Se protegía a la mujer “honesta” o a la “doncella”. Las que sufrían un ataque sexual y no entraban en este cupo no estaban protegidas y el ataque sexual quedaba impune. Si la violencia sexual se ejercía dentro del matrimonio tampoco se dispensaba protección a la mujer, porque la relación institucionalizada confería al marido derechos sobre ella y sobre su libertad sexual.

La educación para las mujeres en igualdad de condiciones era imprescindible para facilitar la integración en la vida laboral y social. Como factor de socialización determina que se amplíen las opciones y se pudiese acabar con la división de espacios y de salidas profesionales. Aún estamos en ello. Aún existen carreras y profesiones femini-

zadas y otras vedadas en la práctica a las mujeres. Aún estamos contando la primera mujer que llega a Rectora en una Universidad como, por ejemplo, la de Valencia. Y, hasta enero de 1980, ninguna mujer ocupó un puesto de profesora titular de Derecho Constitucional en la Universidad española. Y han sido necesarias actuaciones desde el poder como la obligatoriedad de los tribunales paritarios para que las escuelas apoyaran la entrada de las mujeres en las cátedras.

Las mujeres como sujetos de derechos

Como acabamos de ver, la mujer ha sido objeto del Derecho, pero no sujeto del mismo. En el período constituyente las mujeres pudieron votar y ser votadas, recuperando el derecho ganado en la Segunda República y también a través del derecho de sufragio pasivo, formar parte de las Cortes que elaboraron la Constitución. Todo ello en la medida que se pudo, tanto por la duración de la legislatura limitada por la elaboración del texto constitucional, como por el escaso número de mujeres elegidas para formar parte de estas Cortes. No obstante, como Carlota Bustelo dijo al conocer nuestro estudio: “no pensaba que habíamos trabajado tanto”.

Había y hay todavía que romper la inercia de considerar a la mujer como objeto del Derecho para que sea sujeto de derechos. Romper la primacía de la vertiente estabilizadora del Derecho para incorporar la idea de progreso. Y eso es, en parte, la pretensión del estudio que nos encargó la VP del Gobierno, María Teresa Fernández de la Vega, a la Red feminista de Derecho Constitucional, formada por las profesoras de esta disciplina. Pese a que se quería aprobar un texto constitucional, las elecciones se convocaron sin que esa intención se hiciese explícita por lo que la legislatura duró lo necesario para aprobar un texto constitucional, pero también se abordaron temas de legislatura ordinaria en la que las Diputadas y Senadoras mostraron su capacidad de trabajo.

En cuanto se constituyeron las Cortes se creó una Comisión Constitucional y, dentro de la misma, una ponencia formada por los que luego se llamaron “Padres de la Constitución”, autores del primer texto. En la Comisión iba a tener lugar el primer debate sobre el proyecto de Constitución y hubiera estado formada solo por diputados si una de nuestras parlamentarias no se hubiese preparado, como nos relató ella misma, por si se cumplía lo que era un secreto a voces: que se iba a aprobar una Constitución. Una vez en el Congreso le pidió al diputado Calvo Sotelo, portavoz de su grupo parlamentario, formar parte de ella. Este hecho determinó que en esta Comisión hubiese una mujer y que se escribiese una página memorable de la Historia al aprobarse el artículo 14. Su importante intervención figura en los Diarios de Sesiones en los que, como es sabido, se recoge todo lo que sucede en las sesiones parlamentarias, y expresa la mezcla de satisfacción y frustración que para las mujeres supone este artículo: consagra el derecho a la igualdad, pero sitúa la discriminación de las

mujeres en tercer lugar cuando debería haber sido la primera porque, a cualesquiera de las otras discriminaciones, se superpone la del pertenecer al sexo femenino. La exclusión del poder, marginación en profesiones de prestigio, en las carreras universitarias y las más fuertes: prostitución, pornografía, vientres de alquiler, aunque fueran desconocidos oficialmente entonces, eran sobradas razones para ello.

Señorías, en este artículo que hemos votado afirmativamente, la mujer española adquiere, por fin, la plenitud de derechos. Es verdad que la votación ha sido unánime, sin disidencias, como estaba reclamando nuestra sociedad... Pero las mujeres no vamos a dar las gracias por ello. Tampoco vamos a mirar el pasado con amargura o con rencor... Ahora buscamos el futuro y en el futuro queremos simplemente poder ser, para ser lo que podamos... (Diario de Sesiones del Congreso de Diputados nº 60. Comisión de Asuntos Constitucionales y Libertades Públicas, sesión nº 8 de 18 de mayo de 1978).

Las intervenciones de las Diputadas en el debate del texto constitucional muestran cuales eran sus intereses: Así, Pilar Bravo intervino en el art. 20 que regula el derecho a la libertad de expresión, solicitando se constitucionalizase la cláusula de conciencia y la libertad de expresión de los periodistas, el control de los medios de comunicación social. También se recoge la libertad de Cátedra, y el control parlamentario sobre la Radio y la Televisión frente al control gubernamental, porque lo considera definitorio de una democracia moderna por su "poder formativo o deformante que entrañan...".

Otra de las intervenciones memorables son las de la Diputada Marta Mata, de la que también guardamos un recuerdo imborrable, y que participó en los debates sobre el derecho a la educación. Fue uno de los debates importantes por la disparidad de posiciones, hasta el punto de que el representante del GP socialista abandonó la ponencia constitucional, aunque finalmente volvió a la misma. También porque se planteaba la disparidad del modelo: enseñanza pública o privada.

Y uno de los debates mas difíciles para las parlamentarias fue el de la sucesión a la Corona, que provocó el abandono de las parlamentarias del Pleno en la votación final de este artículo. Es un artículo inconstitucional por contravenir el derecho a la igualdad constitucional consagrada en el art 14, además de ser la igualdad un valor superior de nuestro ordenamiento (art. 1), y que se podría haber resuelto dado que Felipe ya había sido nombrado Príncipe de Asturias... En el momento en que las mujeres parlamentarias comunistas hemos votado junto a otras mujeres de otros G. Parlamentarios, en contra de este apartado.....si bien la constitución no asume todas las reivindicaciones de la mujer, no cierra puertas a futuras leyes que mejoren la situación de la misma ...salvo este apartado en abierta contradicción con el art. 13 (finalmente 14).

Como hemos comentado la primera legislatura de la democracia también fue legislatura ordinaria, lo que permitió abordar otros temas, algunos de los cuales afec-

taban a la situación de la mujer. Uno de ellos fue la reforma de algunos artículos del Código penal especialmente relevantes para las mujeres y que formaban parte de los “Pactos de la Moncloa”, en los que figuraba un programa de las reformas más urgentes del Código Penal y entre ellas, “las especialmente relacionadas con la mujer”. Esta referencia reconocía públicamente que la mujer había sido discriminada especialmente con todo el peso de la ley con tipos penales que afectan a la moral, que la procreación y su control pertenecen al ámbito femenino, etc.

Se despenaliza el adulterio y el amancebamiento, la presunción de legitimidad de los hijos aunque la madre hubiese declarado su ilegitimidad. Quizás el debate que más impresionó, fue el celebrado el 12 de enero de 1978, en el que la prensa daba cuenta del asesinato de una mujer a manos de su marido a consecuencia de más de 100 puñaladas en el curso de una discusión sobre divorcio y aborto. La mujer había regresado al domicilio conyugal después de ser denunciada por abandono del hogar. La diputada Calvet defendía la posición de su grupo sobre la amnistía de los delitos de adulterio, aborto y propaganda y difusión de los anticonceptivos. También hizo referencia a “la doble moral imperante en la sociedad que califica los actos como buenos o malos, justos o injustos, según si el sujeto es hombre o mujer...y hacer de esta Cámara un modelo de justicia y no discriminación...”

Carlota Bustelo intervino también en el debate sobre la despenalización de los anticonceptivos, al “turismo abortivo” a “la necesidad de que el Ministerio de Sanidad crease a través de la Seguridad Social, centros de planificación familiar para todas las mujeres y parejas del país ... recordando que durante el franquismo las mujeres de izquierda hemos pedido insistentemente que se derogara art. 416 del Código Penal... reclamando el protagonismo de esta lucha que ha empezado a recoger sus frutos... reclamando que se reconociese a las mujeres como protagonistas de esta lucha...por lo que creo que en la sesión se habló poco de nosotras en este hemiciclo”....

En este debate de legislatura se habló de la infancia, cultura y deporte, cooficialidad de las lenguas, libertad de expresión, RTVE, medio ambiente, agricultura, partidos políticos, prisiones, terrorismo.....que completan la imagen de lo que también se hizo a la par que la Constitución.

También ocurrió en esta legislatura en la que se escribió este libro...

La ley contra la violencia de género y la ley de igualdad que ya he nombrado. La primera identifica la violencia contra la mujer por la desigualdad en su condición de sujeto de derechos, y la segunda es una verdadera Constitución para la mitad de la población. Aunque el contenido más conocido es la reforma de la ley electoral para que las mujeres accedan en condiciones de igualdad a las Cámaras que representan al pueblo español, en realidad es la que le falta a la Constitución para que las mujeres sean sujetos constitucionales.

Lo que falta

Además de la desigualdad en la condición de sujetos constitucionales que representa la falta de protección eficaz del derecho a la vida, como se comprueba en la existencia de los asesinatos de las parejas y de la descendencia, hay también otros ataques a las mujeres que cuestionan su posición de sujetos políticos en un Estado: la prostitución, los vientres de alquiler, la falta de información sobre las consecuencias de la venta de óvulos para la mujer y, también, como medio de conservar un trabajo que no permite compaginarse con la maternidad aunque no afecta para nada al padre.

Conclusión

La integración de las mujeres en el Estado como ciudadanas es una historia sin un final escrito, como tampoco lo tiene la propia institución estatal. Son muchas los factores a tener en cuenta en este análisis en el que hay algo cierto: son las leyes las que crean y garantizan los derechos, por eso las dos leyes de la legislatura 2004-2008 fueron el inicio de la ciudadanía real de las mujeres. Ahora bien, la lucha por los derechos no finaliza nunca y la inercia de “lo de siempre” pesa ante cualquier cambio que merme el poder de quienes lo detentan. Por eso las mujeres aún seguimos siendo “las idénticas” de nuestra Celia Amorós y, por lo mismo, somos intercambiables y nos resulta difícil asentar liderazgos. Sin embargo tenemos el derecho más importante en democracia: el voto. Y la historia recuperada de mujeres que lucharon para que ese voto fuese el principio del que partir.

Bibliografía

Sevilla Merino, J. (Dir.) (2006). *Las mujeres parlamentarias en la legislatura constituyente.* Congreso de los Diputados.

BLOQUE 2:

Aportaciones externas
y resultados del encuentro

APRENDER DE (LA) MEMORIA. FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA MEMORIA DEMOCRÁTICA

José Beltrán Llavador
(Universitat de València)

Aquellos que no pueden recordar el pasado, están condenados a repetirlo.
George Santayana - La vida de la razón.

Notas previas

La primera acepción de la RAE sobre la palabra recordar dice así: “Tener presente (algo) en la memoria” (<https://www.rae.es/dpd/recordar>). O lo que es lo mismo, traer a presencia o hacer presente algo en la memoria. También señala que recordar y acordar son términos asociados, uno transitivo y otro intransitivo. Acordar viene del latín *accordare*, derivado de *cor*, *cordis*, esto es, corazón. Por eso, no puede extrañarnos que en inglés la expresión aprender de memoria, se diga “learning by heart”, aprender de o del corazón. La memoria no es una operación mera o exclusivamente intelectual, es también una actividad emocional. Cuando apelamos a la memoria democrática estamos apelando a una recuperación emotiva, que nos moviliza y nos conmueve, estamos refiriéndonos a un proceso, a una praxis, más que a un resultado.

Cuando me invitaron a participar en esta jornada, el primer título en el que pensé es el siguiente: “la memoria no es la huella del pasado, es la restauración del presente”. Quienes nos acusan de nostálgicos y poco pragmáticos a los que reivindicamos el valor de la memoria, olvidan que somos hijos de la memoria e ignoran el aforismo de Santayana de que quien olvida la historia está condenado a repetirla. Nosotros no queremos repetir la historia, sino recrearla, hacerla viva.

Estos días se ha debatido en el Congreso la Ley de Memoria Democrática, que sustituye y amplía la de 2007 durante el gobierno de Zapatero. El secretario de Estado de Memoria Democrática, el historiador Fernando Martínez afirmaba en una reciente sesión de control que “el olvido es incompatible con la democracia”. (<https://elpais.com/espana/2021-10-10/el-pasado-nunca-se-quema.html>).

Efectivamente, el olvido es la desmemoria, y esta es el reflejo de una amnesia selectiva y deliberada. Es necesario saber de dónde venimos si queremos saber hacia dónde dirigirnos. En palabras de Victorino Mayoral: “Hay que ser capaces de construir y demostrar que existe otro mundo de valores que fundamentan un modelo de democracia más auténtica que debe sobrevivir.” (Mayoral, 2021: 26). Con este telón

de fondo, la exposición que sigue a continuación pretende aportar argumentos que fundamenten la necesidad de preservar y fomentar la Memoria Democrática como parte sustantiva de una educación para la ciudadanía global y los derechos humanos.

En lo que sigue, voy a estructurar esta reflexión en tres breves partes. Una primera parte, de carácter teórico, dedicada a revitalizar la idea de democracia, que se inspira, entre otros, en pensadores universales como Hannah Arendt, John Dewey y Paulo Freire. Un segundo apartado se dedicará a ofrecer algunas perspectivas metodológicas, basadas en narrativas de la experiencia, como recurso para la formación del profesorado. En tercer lugar, señalaré algunas propuestas para seguir aprendiendo de (la) memoria democrática (MD) en el marco de la formación del profesorado, con algunos ejemplos concretos de experiencias en marcha.

1. Educación dialógica y democracia radical

Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos
Eduardo Galeano - *El libro de los abrazos*

La escuela en el siglo XXI está siendo objeto de transformaciones profundas y aceleradas. La escuela no sólo refleja la realidad social, sino que, al pertenecer a ella, participa también en su continua reconstrucción. De hecho, al participar como un actor relevante en este proceso de reconstrucción continua, se anticipa, es o puede ser, “escuela anticipada”²³. En ese sentido, Hannah Arendt (1998: 208) escribió un artículo en el que otorgaba el sentido de la educación a la natalidad, es decir, aquello que permitía renovar a las generaciones, de manera que en educación siempre hay una mirada puesta en el presente más inmediato y en el futuro de los más pequeños,

²³ En el ámbito germánico y refiriéndose a la formación profesional Jürgen Zabeck (profesor emérito de la Universidad de Mannheim) y Gerhard P. Bunk han elaborado la que Münch califica de didáctica anticipatoria. Esta teoría focaliza la relación entre el cambio socioeconómico y la cuestión de la adaptación del sistema de formación profesional. Se precisa una formación profesional que pueda anticiparse y sobrevivir a los cambios sociales. Por ello, resulta importante el pronóstico de las repercusiones que tendrán las transformaciones que se esperan en las demandas de cualificaciones. De aquí se deducirían las cualificaciones básicas y las cualificaciones anticipatorias. Véase al respecto: Arnold / Lipsmeier / Ott: *Berufspädagogik kompakt*, y Münch, cap., que se refiere a: G. P. Bunk, *Einführung in die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Heidelberg, 1982; J. Zabeck, *Didaktik der Berufserziehung*, Heidelberg, 1984. De Bunk puede leerse en castellano el artículo “La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA”, en el núm. 1 de la revista del CEDEFOP, 1994. Agradezco esta información a Francesc J. Hernández, que la recoge en su libro: Hernández, Francesc J. y Villar, Alcía, eds. (2015). *Biografía y educación: perspectivas sociológicas y pedagógicas actuales*.

en aquello que está por venir, en los niños y niñas que tal vez se conviertan en nuestros gobernantes, y por eso tenemos hacia ellos una responsabilidad social.

Siendo así, una escuela anticipada es al mismo tiempo una escuela renovadora. No hace tanto tiempo, en nuestro país los llamados “movimientos de renovación pedagógica” (MRP) jugaron un papel muy importante para llevar a cabo reformas educativas, desde la base (bottom up) antes de la oleada reformista que se inició con la LOGSE en 1990, con reformas sucesivas que paulatinamente han ido dejando de contar con la llamada a la participación de los colectivos docentes (top down) (véase, entre otros, Souto, 2008).

Dewey ofrecía, también en una clara muestra de anticipación, alguna clave que puede servir para enmarcar el futuro que no es más que un presente expandido. En 1897 en *Mi credo pedagógico*, una obra de 1897 que parece escrita hoy mismo, ya había afirmado que la educación debe orientarse “no simplemente al adiestramiento de los individuos, sino a la formación de una vida social justa” (Dewey, 1997: V.3). Casi cuatro décadas más tarde, en 1939, publicó un artículo denominado “Democracia creativa”, en el que subrayaba el valor de la experiencia como agente educativo al tiempo que identificaba la confianza en la democracia y en la educación como una y la misma cosa. Con estas palabras Dewey estaba lanzando un mensaje a las generaciones venideras, a un futuro que es nuestro presente, y del que formamos parte quienes ocupamos algún lugar en la esfera pública y educativa: “En este contexto, la experiencia significa la libre interacción de los seres humanos con el entorno y sus condiciones. [...]. Tal interacción transforma las necesidades y satisface los deseos por medio del aumento del conocimiento de las cosas.” De manera que “la necesidad y el deseo –de donde nace el fin y la dirección de la energía– van más allá de lo que existe, y por tanto del conocimiento, de la ciencia. Abren continuamente el camino hacia un futuro inexplorado e inalcanzado.” (Dewey, 1996: 205).

El historiador Josep Fontana utilizó una metáfora muy expresiva y oportuna como título para uno de sus últimos libros: *El futuro es un país extraño*. Una reflexión sobre la crisis social de comienzos del siglo XXI (Fontana, 2013). Con ello, quería defender la idea de que nuestro país tenía que dejar de ser extraño, ajeno, para convertirse, en cambio, en un espacio de convivencia entrañable, humano, con vínculos sociales que crearan comunidad, y que contribuyeran a una democracia de proximidad. Pero esa democracia, que no es un estado fijo sino un proceso continuo, hace de la educación su condición de posibilidad.

Por tanto, la apuesta por una escuela democrática y democratizadora, por una escuela politizada (participada por la polis) y promotora de participación ciudadana, pasa por asumir una democratización del saber, o lo que es lo mismo, por reconocer los límites –hoy ya evidentes– del monopolio del saber que la escuela ha venido ostentando durante el paréntesis de la modernidad. El reconocimiento de los límites debe ir acompañado del análisis de nuevas posibilidades hacia ese futuro inexplorado

e inalcanzado que señalaba Dewey y al que ahora mismo nos dirigimos. Este es el sentido de una escuela anticipada. Y esta es una tarea que vienen realizando, como aportación a la Memoria Histórica, colectivos como La Federación Icaria (*Fedicaria*: www.fedicaria.org/) desde 1991.

La educación –entendida como un proceso sin fin, que se despliega a lo largo y a lo ancho de la vida, que se traduce en el hecho de estudiar, más que en un servicio de instrucción escolar prolongado– fomenta y alienta la vida social, al tiempo que nos exige adentrarnos en lo universal. De nuevo, siguiendo ahora a Freire (del que este año se celebra el centenario de su nacimiento)²⁴, la educación en sí misma es una praxis de la esperanza (Freire, 1992). Parafraseando también la expresión que utilizó el pedagogo brasileño refiriéndose al método de la palabra generadora, la MD es una valiosa ocasión generadora de aprendizajes. Mediante la MD avanzamos en nuestra alfabetización política y en nuestra conciencia social. La MD no es un repositorio estático de contenidos del pasado, sino un laboratorio o un taller que se nutre de experiencias vivas, y que genera futuros posibles y alternativos.

Considerando la educación como una forma de vida social, podemos concebir el ciclo vital en sí mismo como un itinerario generador de aprendizajes, un camino que vamos construyendo y reconstruyendo a medida que vamos recorriéndolo. Es una exigencia revolucionaria y un imperativo humano. Desde una perspectiva de biograficidad (Alheit y Dausien, 2008) y de aprendizaje narrativo (Goodson, 2005), nuestras trayectorias como sujetos individuales, que comparten marcos colectivos, configuran tramas de sentido a partir de experiencias vividas, que pueden ser explicadas desde una sociología de la experiencia y desde una relación consciente con el saber (Charlot, 2009).

Dewey, ampliando la noción desde el plano político al plano social y cultural, afirmó que la democracia –una expresión de ciudadanía– debía entenderse como “una forma de vida”. Para Dewey, democracia y educación son indisolubles. Ambas forman parte de un vasto proyecto social de reconstrucción de la filosofía que supone “dotar a las acciones de un propósito de consciente valor humano y de un sentido de comunidad. Vivir, sostiene Dewey, es aprender. Y aprender es aprender a pensar.” Por ello, “el sentido de las acciones humanas es moral y social a un tiempo. Y ello tiene consecuencias inmediatas para la educación, ya que decir moral es decir educación significa aprender de la experiencia.” (Beltrán, 1997: 17-18).

²⁴ Véase, entre otros, Beltrán, Hernández e Isusi (2020): “Presencia de Paulo Freire: piezas de vida”, en *Creativity and Innovation Educational Review-CEIR*, n. 4, pp. 6-13. También, Beltrán (ed.) (2021). Paulo Freire en Valencia. Conferencia del día 30 de marzo de 1995. Valencia: Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universitat de València.

Actualizando los mensajes de Dewey y Freire, las políticas para reconstruir la ciudadanía desde la formación del profesorado pueden integrar y reinterpretar los postulados de una pedagogía del oprimido en una pedagogía del reconocimiento. En el siguiente sentido: la lucha por la denuncia de la opresión ha de ir acompañada de “la lucha por el reconocimiento” de los sujetos. Axel Honneth, en la estela de Habermas, ha llevado a cabo un riguroso análisis de las patologías de lo social y de la dinámica social del desprecio desde la perspectiva de una teoría crítica renovada (Honneth, 1997, 2011). Siguiendo una fértil tradición, su tarea también es reconstructiva, pues pretende fundamentar la necesidad y la posibilidad de superar las expresiones de desprecio para dar paso a las expresiones de aprecio, a partir de patrones de reconocimiento intersubjetivo. El punto de partida consiste en que “la reproducción de la vida social se cumple bajo el imperativo de un reconocimiento recíproco”, y por ello, “los cambios sociales normativamente orientados son impulsados por las luchas moralmente motivadas de grupos sociales, el intento colectivo de proporcionar la implantación de formas ampliadas de reconocimiento recíproco institucional y cultural.” (Honneth, 1997: 114-115).

Las lecciones de todos estos pensadores pueden resultar muy útiles para pensar los fines de la educación, recuperando una pregunta de la que a menudo se tiene la sensación de haber sido secuestrada: para qué educar. Educar, ni más ni menos, para una nueva ciudadanía, para una ciudadanía plena en el seno de una sociedad civil y política: “El yo que se desenvuelve en esta sociedad es un yo ciudadano: esa categoría felizmente ambigua y ambivalente desde la que es posible acercarse tanto hacia el ciudadano como hacia el yo o situarse en una tensión inestable e irreductible entre ambos polos manteniendo así abiertas las posibilidades del pensamiento y de la acción y alejada de la tiranía de las categorías únicas.” (Barry Clarke, 1999: 164). Hacemos nuestras las estimulantes palabras con las que Paul Barry Clarke finaliza su obra *Ser ciudadano*: “Invito, en definitiva, a considerar razonables y convenientes el compromiso consciente con el mundo, el tener conciencia de que el yo, los otros, el mundo y el cosmos, aun siendo distintos, se entrecruzan y el asumir una responsabilidad respecto de esta intersección. Ser ciudadano pleno significa pertenecer al mundo y vivir esta pertenencia desde la libre elección y con el propósito de procurar la mejora del yo, de los otros y de nuestro propio mundo.” (Barry Clarke, *op. cit.*, 173-174).

En la conclusión a su obra sobre el capital en el siglo XXI, Thomas Piketty, apuesta por una economía política e histórica. Sus reflexiones sirven también para estas consideraciones sobre el papel de la MD en el currículum escolar y en la formación del profesorado. “Los investigadores en ciencias sociales –afirma el economista francés– como, por otra parte, todos los intelectuales y principalmente todos los ciudadanos, deben participar en el debate público. Este compromiso no puede hacerse sólo en nombre de grandes principios abstractos (la justicia, la democracia, la paz en el mundo); debe encarnarse en opciones, en instituciones y políticas precisas, se trata

del Estado social, de los impuestos o de la deuda. Todo el mundo hace política, en el lugar que le corresponde.” Y añade, “La idea según la cual la ética del investigador y la del ciudadano son irreconciliables, y que el debate de los medios debe estar separado del de los fines, me parece una ilusión comprensible, sí, pero en última instancia peligrosa.” (Piketty, 2014: 646).

En la actualidad podemos escuchar con frecuencia que nuestra vida social y política se debilita porque carece de un relato (o porque, parafraseando el poema de León Felipe, nos han dormido con todos los cuentos y nos sabemos todos los cuentos). El relato que se tenga que elaborar para ofrecer una narrativa que de sentido a la vida social, tiene que ser un relato construido de manera colectiva, desde una memoria social (Fentress y Wickham, 2003) que integre la MD, por actores conscientes de pertenecer a un momento histórico concreto y a un contexto cultural determinado. Y este relato sólo será posible, y sólo será verosímil, si se elabora contando con la ciudadanía y si es contado por una ciudadanía que aspira a ser plena, a ser autónoma y a ser auténtica. Este relato sólo será posible si aprendemos de (la) memoria, de nuestra MD, y si la política (polis) y la educación (paideia) van encaminados –caminan juntos– hacia los mismos fines emancipadores de reconstrucción social y de mejora de la ciudadanía (Mayoral, 2017). Si acaso vivimos algún fin de la Historia, como pretendía la tesis de Fukuyama (1992), este será la de las estatuas de bronce, de la que nos hablaba Bertolt Brecht en sus Historias de almanaque, derrocadas por las “preguntas de un obrero que lee” (Brecht, 2018). Ahora es más necesario que nunca recuperar, recrear y legar a las generaciones futuras la MD para que podamos caminar por las calles de la Historia, compartiendo una pluralidad de historias desde múltiples narradores que tienen necesidad de contar sus propios relatos de vida. Como sostenía Fabián Salvani, relator especial de la ONU para la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición, tras el debate sobre la ley de MD: “Una persona puede querer olvidar lo que quiera, pero una sociedad no. Esa es la manera, además, de construir el nunca más. Esto no son cuestiones que un Estado puede elegir. Son obligaciones jurídicas que derivan de los compromisos internacionales asumidos. Cuanto más democrático es un Estado más se ajusta a esos compromisos.” (Junquera, 2021):

El siguiente apartado se centra precisamente en el valor académico y social de la escucha, de la palabra y de la conversación, y en la importancia de registrar las narrativas de la experiencia de los sujetos sociales para la MD.

2. Narrativas de la experiencia

*Mi táctica es/hablarte/y escucharte/construir con palabras/
un puente indestructible. Mi táctica es/quedarme en tu recuerdo/
no sé cómo ni sé con qué pretexto/pero quedarme en vos.*

Mario Benedetti

“Táctica y estrategia”

La sociología de la educación puede aportar algunos procedimientos metodológicos para la formación del profesorado. Los que aquí se van a apuntar de manera muy esquemática tienen en común que son narrativas de la experiencia. Se presta especial atención a la relación entre educación, biografía y narración, distinguiendo cuatro marcos de análisis, a saber, a) el enfoque de la biograficidad; b) el enfoque del aprendizaje narrativo; c) el enfoque de las decisiones educativas; d) el enfoque del reconocimiento; e) el enfoque de las representaciones sociales.

- a) Biograficidad.** Teoría desarrollada principalmente por Peter Alheit y Bettina Dausien. Esta perspectiva pone el acento en el valor de la experiencia y sus posibilidades de ser integrada a través del lenguaje en un saber de fondo y de la vivencia del organismo. Este saber de fondo se formula como biograficidad, que no es mera biografía. “La vida es inseparable de su relato, y este nexo permite redefinir la misma noción de aprendizaje, que no es más que un proceso de (auto)configuración biográfica”. En palabras de Bettina Dausien: “Este concepto [biograficidad] significa más que la lógica propia descrita en las construcciones biográficas concretas.” (citado en Hernández y Villar, 2015: 244). La biograficidad apunta hacia la construcción de sentido de los seres humanos, a partir de la interacción entre el contexto de la sociedad y la apropiación o traducción que los sujetos hacen de “lo social”. La propia experiencia (que es subjetiva) al ser contada es objetivada. La dialéctica entre lo social y lo individual al mismo tiempo remite a la capacidad de agencia de los sujetos que pone límites a las determinaciones sociales. Desde una perspectiva pragmática, se trata de dar preeminencia al punto de vista del agente, es decir, de dar importancia a la contingencia, porque “en el terreno de lo social no hay nada inevitable” (Raymond Williams). Por otra parte, desde una perspectiva cultural, la biograficidad presta valor a la palabra, ya sea a través del diálogo interior o autorreferencial, o a través de la conversación (Bourdieu, 1999). Desde un punto de vista metodológico, las perspectivas de las que aquí damos cuentas privilegian el enfoque cualitativo, permitiendo la reconstrucción de la historia de vida, y privilegiando, frente a lo calculable o contable, lo narrable o cualitativo (sense-ability), lo que

²⁵ Este apartado es una actualización y adaptación del autor, a partir del capítulo titulado “Con voz propia. La reconstrucción narrativa de las biografías y el valor de la conversación” dentro de la obra de V. Peris de Sales, D. Parra Montserrat y X. M. Souto González (coords.) (2018). *Repensemos la geografía y la historia para la educación democrática*, pp. 37-48. Valencia: Nau llibres.

puede ser contado. Nos liberamos de paso de la hegemonía y de la industria del algoritmo, que reduce lo vivido a datos numéricos.

- b) Aprendizaje narrativo.** En el contexto británico, Ivor Goodson ha desarrollado un ambicioso proyecto, coincidente con la orientación expuesta, sobre “aprendizaje narrativo” (Goodson, 2006). El proyecto, denominado Learning Lives, es un estudio interdisciplinar que ha recogido y estudiado múltiples relatos de vida y estudios cuantitativos (unas 750 entrevistas en profundidad y un cuestionario longitudinal a 1.200 participantes). Para la comprensión de estos procesos de aprendizaje ha postulado nociones como “capital narrativo” o “aprendizaje primordial” (primal learning), que es un aprendizaje que se desarrolla en la elaboración y el mantenimiento continuo de un relato de vida o de un proyecto de identidad (una competencia metanarrativa, podríamos decir). Resulta particularmente pertinente su distinción entre relatos o narrativas de vida (life narratives, life stories) e historias de vida (life histories). Los primeros son los relatos de los sujetos, en tanto son producidos mediante técnicas cualitativas de investigación; las segundas son las narraciones de vida elaboradas a partir de la investigación histórica (mediante recursos documentales y la comparación con otros testimonios). Ambos enfoques son interesantes para la MD, si bien, como veremos más adelante, la captura, elaboración y tratamiento didácticos de los relatos de vida es mucho más factible para su incorporación como herramienta metodológica y didáctica en el currículum escolar.
- c) Decisiones educativas.** Aquí se pone el foco en los procesos y las decisiones educativas. (Hernández y Villar, 2015: 246-247). Las decisiones educativas o formativas enlazan a su vez con el enfoque de la biograficidad, en el siguiente sentido: “Los procesos educativos pueden concebirse como “decisiones” en el curso de la vida. Algunas aportaciones en torno a las decisiones educativas son: 1) En primer lugar, llaman la atención sobre los umbrales establecidos institucionalmente, unas transiciones que han sido definidas como “lugares de articulación” (Maaz et al.), como “lugares de ruptura” (Solga) o como “estaciones” (“estaciones fantasma”, según Beck), que pueden ser consideradas como “cambio de agujas” siguiendo la metáfora ferroviaria. 2) En segundo lugar, destacan, por una parte, la importancia de efectos biográficos a largo plazo de las decisiones educativas, a veces inesperados o imprevisibles respecto a la red social de referencia; por otra parte, las decisiones educativas no son mecánicas sino orgánicas, esto es, integradas en la construcción narrativa de la propia historia de vida.
- d) Pedagogía del reconocimiento.** Axel Honneth elabora una teoría del recono-

cimiento, desarrollada, entre otras, en su obra *La lucha por el reconocimiento*. Para Honneth, “las ideas directrices, que se han convertido en ideas abstractas, ya no proporcionan un sistema de referencias válido en general en el que pueda medirse el valor social de determinadas cualidades y capacidades, ya que siempre deben concretarse por interpretaciones culturales adicionales para encontrar aplicación en esta esfera del reconocimiento. Con ello se calcula el valor que se les reconoce a las diversas formas de autorrealización, pero también la manera según la cual se definen las correspondientes cualidades y capacidades, fundamentalmente en interpretaciones, históricamente predominantes por el establecimiento de objetivos sociales.” (Honneth, 1997: 155). Pero es que como, además, las relaciones de la valoración social (léase aquí valoración también como evaluación), se acoplan con el modelo de distribución de rentas de manera indirecta, “los debates económicos también pertenecen constitutivamente a esa forma de lucha por el reconocimiento.” De ese modo, “la valoración social adopta un modelo que, con las formas de reconocimiento que se le ligan, otorga el carácter de relaciones asimétricas entre los sujetos histórico-vitalmente individualizados.” (Honneth, 1997: 156). Para Honneth, en la sociedad moderna, la solidaridad está ligada a las relaciones sociales de valoración simétrica entre sujetos. (Honneth, 1997: 158). “Simétrico” significa “que todo sujeto (...) tiene la oportunidad de sentirse en sus propias operaciones y capacidades como valioso para la sociedad.” (Honneth, 1997: 159). En ese intento de comprendernos, de reconocernos, desde un aprendizaje narrativo y biográfico se puede evitar la discriminación de individuos y colectivos, no tanto por reconocer lo que tienen de diferente, sino por lo que tienen en común. Se puede reformular y actualizar el legado iniciado en la *pedagogía del oprimido*, tal como exigía Paulo Freire, a partir de una *pedagogía del reconocimiento*. Esta pedagogía, basada en la experiencia de la propia diferencia, no pondría tanto énfasis en describir y explicar la desigualdad de oportunidades, sino sobre todo en comprender y en superar la desigualdad de posiciones (Dubet, 2009). Y ello sólo es posible desde el derecho a pensar libremente y participando en una conversación abierta y continua –reflejo de una “sociología espontánea” (Bourdieu, 1999)– que nos inspire para la reflexión y la intervención en la continua reconstrucción de nuestra sociedad.

- e) **Representaciones sociales.** A partir de la elaboración de Serge Moscovici (2000), el enfoque de las representaciones sociales nutre la reflexión de las ciencias sociales acerca de la educación. En un reciente monográfico ofrecíamos la siguiente definición: “Con el término representaciones sociales queremos dar a conocer un enfoque teórico que impugna la naturalización de las situaciones cotidianas y el denominado ‘sentido común’.” En este caso, desde las

representaciones sociales pretendíamos “realizar una lectura interdisciplinaria de fenómenos sociales y escolares que se desarrollan en las aulas por donde transitan personas que son catalogadas como alumnos y alumnas y, en numerosos casos, con calificativos que les marginan socialmente. Para ello, es necesario dotarse de unas herramientas conceptuales, como las que suministran las procedentes de las teorías de las representaciones sociales.” Es necesario, por tanto, “una propuesta metodológica que sepa superar la disyuntiva cuantitativa y cualitativa. Las historias de vida, los estudios de caso nos permitirán aproximarnos a estas realidades complejas que permiten lecturas poliédricas.” (Martínez, Souto y Beltrán, 2019: 7). La teoría de las representaciones sociales permite desevidenciar aquellos fenómenos o convenciones sociales que se dan por sentado sin cuestionamiento alguno, apelando al discurso de lo cotidiano y al valor de la conversación como práctica social compartida. (Wagner, Hays y Flores Palacio, 2011). En este sentido son muy útiles las reflexiones realizadas por Moisés Domingos (2011, 2019) en las relaciones entre las representaciones sociales y la acción educativa, pues las personas asumen un desarrollo personal que es, al mismo tiempo, profesional.

3. Hacer memoria: propuestas para la formación del profesorado.

*A tantas historias,
Tantas preguntas.*

Bertolt Brecht

Preguntas de un obrero que lee, (Historias de almanaque).

Sin duda, la mejor manera de incorporar la MD a la formación del profesorado, y desde esta, al currículum escolar, es llevando a cabo lo que podemos llamar una “praxis de la memoria”. Se trata, ni más ni menos, de “hacer memoria” para aprender de la MD. La incorporación de la MD en la formación del profesorado puede constituir sin duda un proyecto institucional de innovación educativa destacable, pues no podemos olvidar –haciendo memoria– que la actual innovación educativa se inspira en los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) que tanta importancia tuvieron en las reformas educativas de la década de los años 70 hasta final del siglo pasado.

A continuación, se presentan, a modo de ejemplo y sin agotar el inventario, dos tipos de propuestas de formación del profesorado para la Memoria Democrática. Las cuatro primeras enumeran procedimientos metodológicos de carácter general, de los cuales cualquier lector puede identificar experiencias concretas, y que puede haber realizado o en las que puede haber participado. Las cuatro siguientes son ejemplos concretos y actuales de buenas prácticas para la incorporación de la MD a la formación del profesorado y al currículum escolar. Todas ellas se caracterizan por lo

que podría caracterizarse como una operación de rescate de lo cotidiano (Ferrarotti, 1991), en la que aquello que tiene valor es la voz (con frecuencia negada, olvidada o invisibilizada) de los sujetos. Las cuatro propuestas se basan también en la conversación y en la cultura de la pregunta. Si no hay preguntas, no hay conversación. Y a tantas historias, tantas preguntas...

3.1. Propuestas metodológicas para la memoria democrática

1. Elaboración de etnografías: Se trata de llevar a cabo análisis del discurso de los hablantes, con especial énfasis en las fuentes de la memoria. Las etnografías pueden nutrirse del descubrimiento, rescate o producción de etnotextos. Por etnotextos se quiere dar a entender testimonios hablados o escritos considerados como productos culturales, a partir de las formas narrativas de la experiencia que se han expuesto antes. Ya sea a través de fuentes orales (entrevistas abiertas o en profundidad, conversaciones, grupos de discusión) o de fuentes escritas, se puede elaborar una etnografía. "Algo así como el decir del hacer, basado fundamentalmente en que el hecho de hablar con los interlocutores de lo que son (lo que creen ser y hacer), es el primer paso de toda etnografía." (Alonso, 2003: 72). En este sentido, podemos mencionar algunos proyectos de carácter etnográfico en los que hemos participado a partir de la reconstrucción de narrativas basadas en recuerdos escolares (véase, entre otras, Beltrán, Martínez Valcárcel, Souto, 2006)
2. Realización de entrevistas: Grabaciones en audio o en vídeo de entrevistas seleccionadas (esos primeros planos tan expresivos) y pequeños reportajes científicos (aprendizaje narrativo), en las que lo que cuenta es la capacidad de escucha del investigador para dejar hablar al sujeto de la entrevista o al protagonista del reportaje científico. Estas grabaciones pondrán énfasis en las tareas de rememoración o recreación del pasado reciente: "reconstrucción de acciones pasadas: enfoques biográficos, archivos orales, análisis retrospectivos de la acción, etc." (Alonso, 2003: 77)
3. Captura de momentos o eventos de encrucijada: Desde un punto de vista pragmático, se trata de tener en cuenta anécdotas, episodios, momentos, eventos o experiencias que los sujetos de investigación consideran relevantes en la toma de decisiones educativas y en la configuración de sus trayectorias vitales. Se trata de explorar de manera específica las decisiones educativas de los sujetos y el contexto de explicación (las cadenas de acciones, las lógicas institucionales) de estas decisiones, consideradas como umbrales o fronteras en las trayectorias vitales. Por otra parte, se pueden establecer comparaciones diacrónicas en los sujetos y por los sujetos antes y después de tomar decisiones vitales. Hay muchos ejemplos en la ficción fílmica sobre educación que capturan estos momen-

tos (pensemos en películas como *La lengua de las mariposas*, o en documentales como *Las maestras de la República*, con momentos de gran dramatismo que nos conmueven porque nos ayudan a aprender –by heart– de (la) memoria; se acaba de estrenar un documental –*Mestres de la terra*– dedicado a un grupo de maestras y maestros valencianos que iniciaron y siguen alimentando el movimiento Freinet, poniendo en práctica las enseñanzas de los pedagogos Celéstine y Elise Freinet: www.youtube.com/watch?v=nc1RRYQF98).

4. Creación de un repositorio de Memoria Democrática con la participación del estudiantado. Es este un proyecto informal que algunos docentes venimos llevando a cabo a partir de las clases impartidas en la Universidad. En mi caso, se viene desarrollando de dos maneras. Por un lado, con estudiantes en el Grado de Magisterio, que tienen que llevar a cabo trabajos individuales o colectivos dedicados a analizar la experiencia educativa de sus mayores. Son trabajos testimoniales, con enorme valor humano y de diálogo intergeneracional, que a la vez que permiten descubrir el valor del patrimonio educativo y cultural de los mayores (en términos de experiencias vividas, no sólo de capital educativo formal), sirven de homenaje a abuelos y abuelas, que son redescubiertos y reconocidos por sus jóvenes nietos con otra mirada comprensiva. Por otra parte, con estudiantes del Programa Universitario para Mayores, denominado Nau Gran en la Universidad de Valencia. En las clases que imparto, los participantes llevan a cabo análisis retrospectivos de su propia socialización, compartiendo experiencias, relatos y testimonios, a partir de ejercicios de rememoración de sus trayectorias vitales. Son prácticas de biograficidad en las que los estudiantes tienen ocasión de reconstruir sus propias vidas, descubriendo y enriqueciendo los significados de sus experiencias.

3.2. Buenas prácticas de memoria democrática

1. Asociación Cultural Instituto Obrero. Hace 35 años se creó la Asociación Cultural Instituto Obrero (ACIO) en Valencia. Con esta iniciativa dio comienzo la tarea de recuperar una memoria que había sido silenciada. No fue un acto de nostalgia, sino de reparación. La palabra callada dio paso a una conversación colectiva que prosigue. La formación recibida por un grupo de jovencísimos estudiantes en 1939, promesa del sueño de La República, pudieron ser recreados. Se trataba de una iniciativa para impartir un bachillerato intensivo y acelerado a futuros cuadros de la República, un proyecto que truncó la guerra civil. Pero aquellos estudiantes, hoy octogenarios y nonagenarios, tuvieron ocasión de relatar, en centros educativos y culturales, sus inquietudes, sus esperanzas. La página web de esta iniciativa es ejemplar (www.institutobrero.com/), por su dinamismo y por la riqueza de contenidos, incorporando además una revista

atractiva que hace vigente el legado del Instituto para Obreros cuando Valencia fue capital de la República.

2. Archivo de Memoria Oral Valenciana-Museo de la Palabra, del Museo de Etnología de Valencia. Siguiendo la síntesis de su página web (<http://www.letno.es/es/content/testimonios>) su objetivo fundamental consiste en la creación de un banco de datos **biográficos** para recopilar, conservar, investigar y difundir testimonios orales sobre la realidad sociocultural de los valencianos y valencianas protagonistas del **siglo XX**. Este Archivo se nutre de los lugares del recuerdo, mediante entrevistas a personas **mayores de 75 años**, que hablan de saberes privados, vida cotidiana, individuo, grupo y cultura se van trenzando, desde la memoria y gracias a ella, ofreciendo la herencia cultural y las prácticas sociales más significativas del siglo pasado. Se atesoran más de 350 relatos de vida, recopilados desde 2002 y de acceso libre. Sin duda, este rescate de lo cotidiano, que todavía continúa, constituye un rico patrimonio intangible. Este es uno de los muchos archivos –sindicales, culturales, universitarios– que atesoran auténticas piezas de vida, con un valor imposible de tasar en términos de precio o de mercado.
3. Proyecto GeaClío. Su página web resume muy bien la filosofía pedagógica de esta iniciativa, que surgió hace ya treinta años como un grupo de investigación y renovación pedagógica centrado en el ámbito de las Ciencias Sociales. El trabajo de reflexión metodológica del grupo ha estado siempre presidido por su estrecha conexión con la realidad de las aulas. Parte de este trabajo de reflexión, investigación y experimentación quedó plasmado en una línea de libros de texto para el área de Ciencias Sociales en Secundaria y Bachillerato. En la actualidad Gea-Clío continúa fiel a sus principios: reflexión, investigación y divulgación en el ámbito de las Ciencias Sociales por un lado y por otro, un compromiso inequívoco con un modelo educativo progresista, inclusivo, de calidad y para todos. Gea-Clío está conformado por un nutrido grupo de profesionales de la educación de diversos ámbitos académicos (universidad, enseñanzas medias, primaria, formación de profesorado, etc.) y colabora en distintos proyectos con colegas del resto del Estado y de América Latina, proponiendo foros para debate público (Geoforo.blogspot.com). En la actualidad la coordinación del grupo es desempeñada por el profesor Xosé Manuel Souto, de la Universidad de Valencia. Vale la pena asomarse a su página web (<https://geaclio.wordpress.com/>) y visitar la inmensa tarea de producción de materiales curriculares innovadores e innovadores, que ponen en práctica la MD de la mejor manera.
4. Fundación Cives y Red de Escuelas de Ciudadanía (REC). La Red de Escuelas de Ciudadanía (REC) (<http://www.fundacioncives.org/rec/sobre-nosotros.html>) es un proyecto de la Fundación Cives (<http://www.fundacioncives.org/>) y la Liga

Española de la Educación y la Cultura Popular que tiene como objetivo conectar a diferentes centros educativos, universidades, colectivos, organizaciones, etc. para compartir y mejorar las prácticas de Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos. En la REC se parte de la base de que la educación cívica no es únicamente una serie de contenidos inmutables que se imparten dentro de un aula. La REC considera que es una educación en la que se debe implicar toda la Comunidad Educativa y que, además, necesita actualizarse constantemente para estar a la altura de los nuevos y cada vez más complejos retos que se plantean en nuestra sociedad. La REC está formada por una comunidad de centros escolares, universidades, colectivos, profesores y organizaciones, entre otros, comprometidos e implicados con la educación de ciudadanas y ciudadanos críticos y participativos. Sin duda, uno de los objetivos de la Fundación Cives en la actualidad es la inserción y desarrollo de la MD en el sistema educativo.

Estas propuestas no son más que un ejemplo de un rico y variado panorama de iniciativas que tratan de encontrar una *alianza tensa* entre lo dado y lo posible, entre lo necesario y lo contingente. Todas están impulsadas por una razón y un compromiso cívicos, asumiendo, como sostenía Gouldner (1979: 72), que los actores y científicos sociales “deben dar su adhesión básica a valores, no a facciones”. Los valores a los que muestra su adhesión la MD son los valores de una democracia participativa, deliberativa y radical. Radical aquí apela a la necesidad de volver a las raíces, es decir, a la necesidad de priorizar aquello que nos sostiene y que nos une (antes que a dar crédito a aquello que nos separa) como seres humanos y como especie: la vinculación y la igualdad social. Hacer MD es hacer posible la mejora de nuestra futura democracia: es democratizar la democracia.

Para finalizar, volvamos al comienzo de nuestra reflexión y retomemos la definición de la RAE sobre la palabra recordar: “Tener presente (algo) en la memoria.” El pasado no es más que un presente desplegado que está en proceso de cumplirse, de realizarse; y el futuro no es más que un presente que se expande continuamente. No existe ni el pasado ni el futuro como tales: tan sólo existe el presente y sus orillas. Los ecos del pasado son las voces del presente, y éstas son las semillas del futuro. Por eso, hacer memoria, aprender de (la) memoria democrática, no es un ejercicio de nostalgia y añoranza del pasado; antes bien, es hacer presentes, traer a presencia, las experiencias ya vividas –contadas o por contar– para recrearlas y convertirlas en lecciones valiosas de hoy y de mañana. La vida acompañada de su relato, cuyo hilo conductor es la promesa y el compromiso de una democracia radical para mejorar y renovar un mundo común.

Agradecimiento

Agradezco la atenta lectura de este texto, así como los comentarios y valiosas aportaciones, de Xosé Manuel Souto González, compañero y profesor del Departament de Didàctica de les Ciències Socials i Experimentals de la Universitat de València, con el que me une una larga trayectoria de colaboración en proyectos e iniciativas educativas y cívicas que ha coordinado y a cuya participación me ha invitado.

BIBLIOGRAFÍA

- **Alheit, P. y Daussien, B. (2008).** *En el curso de la vida: educación, formación, biograficidad y género*. Xàtiva: ediciones del CREC.
- **Alonso, L. E. (2003).** *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. Madrid: Fundamentos (2ª ed.).
- **Arendt, H. (1998).** *La crisis en educación, en Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Península, pp. 185-208.
- **Barry Clarke, P. (1999).** *Ser ciudadano*, Madrid, Sequitur.
- **Beltrán, J. (1997).** El pensamiento filosófico de John Dewey. En John Dewey. *Mi credo filosófico*, pp. 9-18. León: Universidad de León.
- **Beltrán, J.; Martínez Valcárcel, N. y Souto González, X. M. (2006).** “Los profesores de historia y la enseñanza de la historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos”. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 5, págs. 55-71.
- **Beltrán, J.; Hernández, F. H. e Isusi, R. (2020).** “Presencia de Paulo Freire: piezas de vida”, en *Creativity and Innovation Educational Review-CEIR*, n. 4, pp. 6-13.
- **Beltrán, J. (ed.) (2021).** *Paulo Freire en Valencia. Conferencia del 30 de marzo de 1995*. Valencia: Instituto Universitario de Creatividad e Innovación Educativa de la Universitat de València.
- **Bourdieu, P. (1999).** *La miseria del mundo*. Madrid: Akal.
- **Brecht, B. (2018).** *Historias de almanaque*. Madrid: Alianza.
- **Dewey, J. (1996).** “Democracia creativa: la tarea ante nosotros” en *Liberalismo y otros ensayos*, Valencia: Edicions Alfons el Magnànim, pp. 199-205.
- **Dewey, J. (1997).** *Mi credo pedagógico*, León: Universidad de León.
- **Domingos Sobrinho, M.** “*Habitus, campo educacional e a construção do ser professor da educação básica*”. *Revista Inter-legere*, Natal, n. 9, pp.189-205, 2011.
- **Domingos Sobrinho, M.; Diniz Lira, A. A.** “*Representações Sociais, Sens Pratique, Poder Simbólico e o Processo de Construção do Ser Docente*”, *Arxius de Ciències Socials*, Núm. 41, pp. 43-64, 2019.
- **Dubet, François (2009).** *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Madrid: Gedisa.

- **Fentress, J. y Wickham, C. (2003).** *Memoria social*. Madrid: Cátedra.
- **Ferrarotti, F. (1991).** *La historia y lo cotidiano*. Barcelona: Península.
- **Fontana, J. (2013).** *El futuro es un país extraño. Una Reflexión sobre la crisis social de comienzos del siglo XXI*. Barcelona: Pasado y presente.
- **Freire, P. (1992).** *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- **Fukuyama, F. (1992).** *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta.
- **Goodson, I. (2014).** *Currículum, personal narrative and social future*. Nueva York: Routledge.
- **Charlot, B. (2009).** “Juventud y educación, Reflexiones filosóficas y sociológicas”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, vol. 2, (1), pp. 5-16.
- **Gouldner, A. W. (1979).** *La sociología actual: renovación y crítica*. Madrid, Alianza.
- **Hernández, F. J. y Villar, A. (eds.) (2015).** *Educación y biografías. Perspectivas pedagógicas y sociológicas actuales*. Barcelona: UOC.
- **Honneth, A. (1997).** *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- **Honneth, A. (2011).** *La sociedad del desprecio*. Barcelona: Trotta.
- **Junquera, N. (2021).** “Salvioli, relator de la ONU, tras el debate de la ley de memoria: “No es una elección. Es una obligación jurídica internacional”. *El País*, 15 de octubre. Accesible en: <https://elpais.com/espana/2021-10-15/salvioli-relator-de-la-onu-tras-el-debate-de-la-ley-de-memoria-no-es-una-eleccion-es-una-obligacion-juridica-internacional.html>
- **Martínez, J. R.; Souto, X. M. y Beltrán, J. (coords) (2019).** “Representaciones sociales y periferias escolares”, en *Arxius de Ciències Socials*, n. 41, pp. 5-10.
- **Mayoral, V. (2017).** “Educación cívica, un proyecto común para el fortalecimiento de las democracias europeas.” *Temas para el debate*, 277 (diciembre), pp. 23-26.
- **Mayoral, V. (2021).** “El parlamento democrático, generador de valores cívicos”. *Temas para el debate*, 322, pp. 23-26.
- **Moscovici, S. (2000).** *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. Nueva York: Polity Press.
- **Peris de Sales, V.; Parra Montserrat, D y Souto González, X. M. (coords.) (2018).** *Repensamos la geografía y la historia para la educación democrática*, pp. 37-48. Valencia: Nau llibres.
- **Piketty, T. (2014).** *El capital en el siglo XXI*, Madrid: Fondo de Cultura Económico.
- **Souto González, X. M. (2008).** *Profesores, grupos y reformas de la enseñanza. De la memoria subjetiva a la historia social educativa (1985-2006)* en Mayordomo, A.; Agulló, M^a C. y García, G. *Canviar l'escola, canviar la societat. La renovació pedagògica valenciana al segle XX*. Gandia: CEIC Alfons El Vella-Universitat de València, pp.367-392.
- **Wagner, W., Hayes, N. y Flores Palacios, F. (eds.) (2011).** *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. Barcelona: Anthropos.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN MEMORIA HISTÓRICA Y DEMOCRÁTICA. LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Carmen Rosa García Ruiz; José Luis Zorrilla Luque y Arasy González Milea
(Universidad de Málaga)

in memoriam

... la investigación educativa ha vingut a confirmar la idea, tan sezilla com fundamental, que l'èxit o el fracàs de les reformes depèn en gran mesura de les actituds i comportaments adoptats pels docents en la posada en pràctica de les novetats que s'introdueixen (Gómez Rodríguez, 1998, p. 13).

Introducción

Con estas palabras el maestro, amigo y compañero Ernesto Gómez (1998), nos recordaba en uno de sus muchos trabajos que la clave del éxito de todo cambio en el currículum reside en que el profesorado asuma las competencias que la legislación le otorga. Su reflexión nos ha acompañado durante años, en innumerables trabajos y charlas sobre el sentido de nuestra tarea como formadoras y formadores de docentes. En el actual contexto, cuando está en curso la tramitación parlamentaria y aprobación de la Ley de Memoria Histórica y Democrática, así como los reales decretos que desarrollarán el currículum de la LOMLOE, recuperamos estas palabras para rememorar su compromiso con la educación y plantearnos retos futuros.

A pesar de que Pagès y González (2009) apelaron a la necesidad de sumarnos a los debates desarrollados en Europa y Latinoamérica desde los años 90 sobre la memoria histórica en educación, la carga política y la dificultad de abordaje lo han lastrado. En Didáctica de las Ciencias Sociales ha pesado la influencia de la historiografía que consideraba la memoria una práctica que genera una forma de conocimiento con pretensiones de verdad (Prats Cuevas, 2008). Una postura que no ha reconocido que la historia, especialmente en el currículum, trasciende el estatus de disciplina para representar un papel relevante en los procesos culturales que contribuyen a la creación de identidad colectiva (Álvarez Junco y de la Fuente, 2017). La pluralidad de planteamientos teóricos y experiencias didácticas desarrolladas en estos años (García Morís, y Diéguez Cequiél, 2018), nos ha llevado a trabajar en un modelo de formación inicial del profesorado en memoria histórica y democrática con el que contribuir al debate.

Para dar cuenta de ella, reflexionamos en estas líneas sobre la presencia de la memoria en el currículum, ya sea como educación histórica o ciudadana; su enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva de sus protagonistas, alumnado y profesorado; para finalmente dejar constancia de una experiencia que se suma a la de colegas como Jaén Milla (2015) o Andreu Mediero (2019); en un intento por contribuir a no olvidar a las víctimas de pasados en conflicto y sumarnos a hacer justicia curricular.

1. La memoria histórica y democrática en el currículum. Una tarea entre lo político y lo pedagógico

La memoria ha tenido presencia en el currículum, desde los orígenes de la escuela en el siglo XIX, en forma de contenido histórico o como educación cívica. En principio a modo de exaltación patriótica de corte pseudocientífico (Castillejo Cambra, 2003), una forma de pensamiento estático que, en la medida en que la sociedad se democratizó, se transformó en propuestas para el desarrollo de pensamiento histórico y social desde el respeto de los valores universales.

Si nos centramos en la particularidad de la historia como memoria en el currículum (Carretero, Rosa, González, 2006), ha pasado de ser un instrumento para la integración nacional o social, para crear conciencia de grupo desde posicionamientos esencialistas, a la identificación con una entidad política. En dicho tránsito, la historia como memoria ha tenido la función de una mitología social que ocultaba los conflictos del pasado y contribuía a reforzar el poder político, económico, social y cultural (Boyd, 2000).

Con la consolidación de la democracia en España, la historia en el currículum experimenta una crisis de identidad, precisamente en un momento en el que emergen los principios psicológicos y disciplinares recogidos en la reforma educativa introducida con la LOGSE de 1990. A partir de entonces se inicia un trayecto complejo entre la dimensión cognitiva y afectiva de la historia (Pagès, 2008); en el que la interpretación política y moralizante del pasado queda relegada al currículum oculto (Cuesta, 1998). Un tránsito inconcluso, realizado entre polémicas e intentos de involución que apuntan hacia la función identitaria de la memoria en la historia y, de forma velada, contra todo lo que recuerde a innovación educativa. Ejemplo de ello fue la propuesta de reforma de las Humanidades realizada en 1997 por Esperanza Aguirre, entonces ministra de Educación (Pagès, 2001), y la explícita manifestación de su homólogo José Ignacio Wert en 2012, cuando declaraba abiertamente en el debate parlamentario de su ley educativa que el propósito era “españolizar a los niños catalanes”. Un debate, latente en la actualidad, en el que están representadas visiones opuestas de la finalidad que adquiere el pasado en el currículum. Participan en él, una interpretación nacionalista y estatalizante (Rosa Rivero et al., 2000) que entiende la historia escolar como una forma de «conocimiento oficial», basada en una racionalidad técnica que

omite o atempera los conflictos del pasado. Una disputa que se traduce en prácticas docentes, con un fuerte peso de la cultura académica, que van de lo tradicional a lo técnico-conductista y constructivista.

Como alternativa surgen desde la didáctica crítica propuestas de una historia con memoria (Cuesta, 2007, 2011) que, en el ámbito de la formación inicial del profesorado, se reconoce tanto como educación histórica o educación para la ciudadanía (Pagès 2003). Ambos aspectos, han hecho que los esfuerzos en este ámbito hayan ido encaminados a trabajar en el desarrollo del pensamiento social e histórico del futuro profesorado (Santisteban, 2010) y profundizar en su competencia en cultura democrática.

2. Aprendizaje y enseñanza de la memoria histórica y democrática. Procesos de naturaleza política que generan conflictos éticos y cognitivos.

En Didáctica de las Ciencias Sociales se trabaja desde hace décadas por entender los procesos de enseñanza-aprendizaje como una práctica cultural con fines ético-políticos. La investigación educativa nos ha mostrado reiteradamente que, saberes históricos, así como valores culturales y políticos, son transmitidos y reconstruidos en el aula por sujetos históricos que cuentan con un conjunto de creencias, significados, valores, actitudes y comportamientos adquiridos previamente. En dicho sentido, la memoria histórica y democrática puede adquirir en el aula la forma de saber cultural que integra información y modos de pensar, una herramienta intelectual que ayude a conocer la evolución o involución en la convivencia de las sociedades.

Desde la perspectiva del alumnado, el aprendizaje de la historia como memoria implica aprender a leer y pensar el pasado, adquiriendo el pensamiento histórico una función social. No obstante, resulta inocuo elaborar un aprendizaje complejo y emancipador sin reconocer que el pasado admite innumerables narrativas, según el grupo que escribe la historia, que esa lectura no es espontánea ni natural, pues se aprende dotando de significado a textos historiográficos o recursos culturales que lo construyen y reconstruyen a modo de representaciones sociales del pasado. Más importante aún es reconocer la exclusión del relato histórico de sujetos invisibilizados y plantearse cómo sería este si fuesen sus protagonistas personas o colectivos marginados, no los hegemónicos.

En el aprendizaje de la memoria como educación cívica, el pasado adquiere rango de presente y se aborda como pensamiento y conciencia histórica, resignificando la memoria personal y colectiva (Rüsen, 2007). Los procesos educativos devienen en empresa ideológica y moral que promueve la tolerancia política desde el conocimiento de versiones contrapuestas del pasado, y se materializan como experiencia emocional con función política y social, para fomentar una cultura individual y colectiva.

En tal caso cabe plantearse qué necesitaría conocer el alumnado del pasado para

vivir en el futuro. Ha quedado ampliamente demostrado el desinterés de éste por las historias cerradas (Van der Leeuw-Roord, 1988) y, ayudarlo a comprender el carácter colectivo y personalizado del discurso histórico, requiere experiencias en el entorno social y superar la negación del alumnado como intérprete del pasado. Para que el aprendizaje adquiera esa dimensión es importante tener experiencias culturales y promover la interpretación de narrativas para reconstruirlas y expresar conciencia histórica, como antesala del desarrollo de actitudes política (Magne y von Borries, 1997).

Una herramienta útil es la escritura sobre el pasado, esta adquiere el rol de representación simbólica en el proceso de aprendizaje, crea vínculos entre el discurso histórico formal e informal (Pla, 2005), adquiere la función de simulador de pensar históricamente (Rüsen, 1992), y contribuye a construir significados desde la subjetividad de los discursos históricos para internalizar nuevos significados. De esta forma interpretar y escribir sobre el pasado se convierte en un ejercicio de empatía y se realiza desde una perspectiva democrática, con juicios morales a personajes y versiones del pasado para comprender el presente y pensar en opciones de futuro como sociedad.

Desde la perspectiva del profesorado, la enseñanza de la historia como memoria o ciudadanía se materializa, de forma consciente o inconsciente, a modo de práctica cultural, social y política que transita entre diferentes roles docentes que van del:

- Contador de historias, con una práctica educativa tradicional que fortalece un relato oficial basado en el consenso, legitimado por el poder o la disciplina.
- Emancipador, con una práctica educativa basada en la crítica e interpretación de fuentes que, desde los procedimientos de la disciplina, fomenta un relato plural y problematizador del pasado.

Sin duda, resultan relevantes las oportunidades que ofrece la creación de situaciones educativas en las que usar métodos para la reconstrucción del pasado, a partir de fuentes históricas con versiones contrarias de los hechos. En tal sentido suscribimos el planteamiento de Evans (2004) según el cual, si el pasado es enseñado de acuerdo con la ciencia histórica y esta tiene una estructura controvertida, su enseñanza debe ser estructuralmente controvertida. No obstante, esa empresa deviene en una actividad compleja y, desde nuestro planteamiento en formación del profesorado, apuesta por profundizar en un rol docente que se reconozca como científico que investiga sobre su práctica docente y las representaciones sociales del alumnado, expresadas en forma de narrativas sobre el pasado que se cuestionen si existen fuentes del pasado objetivas y narraciones subjetivas.

La memoria histórica y democrática en ese caso trasciende el estatus de recuerdo o disciplina, se concibe como conciencia histórica y cultura política, una herramienta crítica del presente. Se entiende como una práctica ciudadana en la que se usan el razonamiento y resortes emocionales para entender los problemas que generan en el

presente las interpretaciones del pasado. Especialmente porque la enseñanza de una historia ajena al conflicto promueve la pasividad y el individualismo, mientras que una historia con memoria ayuda a descentrar el planteamiento del problema sobre el pasado y comprender los intereses de interpretaciones opuestas, anima a pensar críticamente la sociedad y remueve conciencias para la construcción de futuro y convertirse en educación para la ciudadanía democrática. Una aproximación emancipadora que, parafraseando a Adorno (1998, p. 79), eduque para «que Auschwitz no se repita».

3. Un modelo en construcción para la formación del profesorado en memoria histórica y democrática

La construcción de un modelo de formación del profesorado en memoria histórica y democrática que aborde la particularidad del pasado en España, necesita acercarse a ámbitos como el latinoamericano, con larga experiencia en Pedagogía de la Memoria (Jelin y Lorenz, 2004), pero sobre todo a las revisiones críticas que se han realizado sobre ella. Especialmente porque nos alerta de la escasa relevancia que tiene una memoria congelada, ritualizada, anquilosada y escindida de la realidad, junto a una formación del profesorado que la idealiza, banaliza y descontextualiza, al presentarla a modo de moralismo despolitizado y de presente sin pasado (Rolland, 2020).

La primera lectura que podemos hacer del escenario descrito es la necesidad de definir un modelo formativo que se nutre de los planteamientos teóricos expuestos y las experiencias reseñadas. Desde el paradigma sociocrítico (Carr & Kemmis, 1986) abordamos la dimensión ideológica de los contenidos históricos para comprender los significados que otorga el futuro profesorado a los discursos hegemónicos del pasado. Se enmarca en la celebración en 2019 y 2020, de las I y II Jornadas sobre Memoria y Olvido en la Enseñanza de la Historia²⁶ para dar forma y difusión a actividades que desarrollábamos con centros de Educación Secundaria y Bachillerato, cada 7 de febrero, en el Cementerio de San Rafael de Málaga; la mayor fosa común de Europa Occidental (Fernández Martín y Espinosa Jiménez, 2019). Reconocido como Lugar de la Memoria Histórica y Democrática por la Junta de Andalucía, es relevante para la historiografía pero desconocido en la práctica educativa.

²⁶ Las jornadas se organizan por el Grupo de Investigación HUM 856 Educación Social y Ciudadana, junto a la asociación INCIDE (Inclusión, Ciudadanía, Diversidad y Educación) y el apoyo del Consejo Social de la Universidad de Málaga y la Asociación contra el Silencio y el Olvido y por la Recuperación de la Memoria Histórica de Málaga.



Imagen 1. Programas de las Jornadas Memoria y Olvido en la Enseñanza de la Historia

Los encuentros nos han permitido celebrar un acto performativo, concebido para recordar la entrada en 1937 de las tropas sublevadas en la contienda civil española. Un lugar que simboliza la salida hacia Almería de una población civil masacrada durante su huida (Rodríguez Padilla y Colomina Sánchez, 2017) y dos décadas de represión política de cualquier forma de disidencia. Lo relevante de su celebración es que han promovido prácticas en las que confluyen:

- Docentes en ejercicio y en formación que, junto a estudiantes de secundaria, desarrollan itinerarios didácticos desde sus centros hasta el cementerio, para conocer escenarios de la Guerra Civil y la represión franquista en la ciudad.
- Historiadoras/es y especialistas en el tema, sensibilizan sobre la importancia histórica del lugar. Representantes de la asociación de memoria histórica abordan cómo se recuperaron los restos de las personas represaliadas.

Conferencias y mesas redondas han abordado prácticas de enseñanza e investigaciones sobre memoria histórica en diferentes etapas educativas, en formación inicial del profesorado, así como las promovidas por entidades públicas y asociaciones de la memoria. Podemos señalar que, como elemento conductor de todas ellas, tratan el contenido histórico sin obviar los problemas que genera en el presente un pasado en conflicto, y promueven preguntas que abordan desafíos éticos del futuro, para la

construcción de conciencia histórica y ciudadanía democrática.

La experiencia ha retroalimentado el conjunto de programas formativos de las personas involucradas en el proyecto, especialmente en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria, así como en el Máster en Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Escuelas de Idiomas. En el primer caso, abordamos la memoria democrática a partir del uso de recursos culturales (García-Ruiz y González-Milea, 2019) de contenido histórico, destinados a población infantil y que abordan cuestiones ligadas a ella. El enfoque seguido ha sido el de la literacidad crítica, entendida esta no como método sino como práctica o proceso (McDaniel, 2006) para que futuras maestras y maestros de Educación Infantil y Primaria, deconstruyan relatos del pasado en el presente y desarrollen prácticas educativas con memoria democrática.

Entre el futuro profesorado de Educación Secundaria, nuestro modelo formativo conecta con la investigación en formación del profesorado centrada en analizar qué sucede con el rol estructurante de la reflexión en el futuro profesorado y cómo ésta puede contribuir a cambiar la práctica docente y avanzar en su competencia en cultura democrática. Dicho enfoque parte de la idea de que, los cambios legislativos no se traducen mecánicamente en innovaciones en la práctica docente, de ahí que, para formar en la concreción de la memoria democrática en el currículum, resulta necesario ayudar al profesorado a entender la dimensión que adquiere la memoria en la enseñanza de la historia (Martínez Rodríguez, 2014), en la que el recuerdo del pasado se materializa en forma de problema social (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2016).

Reflexión final

En este trabajo damos cuenta de la justificación teórica y práctica de un modelo en formación del profesorado que avanzará en la medida en que cuente con una investigación específica que se desarrollará en dos fases. Una primera para conocer cómo las concepciones del pasado se manifiestan en el presente a modo de representaciones sociales, que emergen para dar significado a la práctica educativa (González Valencia y Santisteban, 2015). Una segunda que valorará cómo se organizan creencias y valores para identificar y resignificar vacíos u omisiones del relato del pasado (González Valencia, Santisteban-Fernández, Pagès-Blanch, 2020).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- **Adorno, Theodor W. (1998).** *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Madrid: Morata.
- **Álvarez Junco, José y De la Fuente, Gregorio. (2017).** *El relato nacional. Historia de la historia de España*. Madrid: Taurus.
- **Andreu Mediero, Beatriz. (2019).** *La presencia de la memoria y la ley de la memoria histórica en la formación de los futuros docentes*. En M. J. Hortas; A. Días y N. de Alba. (Eds.). *Enseñar y aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: La formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 82-90). Lisboa: Escola Superior de Educação y AUPDCS.
- **Boyd, Carolyn P. (2000).** *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- **Carr, Wilfred & Kemmis, Stephen. (1986).** *Becoming critical. Education, Knowledge and action research*. New York: Routledge.
- **Carretero, Mario; Rosa, Alberto; González, María Fernanda (Comp.) (2006).** *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Barcelona: Paidós.
- **Castillejo Cambra, Emilio. (2003).** *Legitimación del sistema capitalista a través de la enseñanza de la historia durante el franquismo*. Huarte De San Juan. Geografía E Historia, (10), 191-256. <http://revista-hsj-historia.unavarra.es/article/view/3423>
- **Cuesta, Raimundo. (1998).** *Sociogénesis de una disciplina escolar*. La Historia. Barcelona: Pomares Corredor.
- **Cuesta, Raimundo. (2007).** *Los deberes de la memoria en la educación*. Madrid: Octaedro.
- **Cuesta, Raimundo. (2011).** *Historia con memoria y didáctica crítica*. Con-ciencia social, 15, 15-30.
- **Delgado-Algarra, Emilio J., & Estepa-Giménez, Jesús. (2016).** *Ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de la historia: análisis de la metodología didáctica en un estudio de caso en ESO*. Revista de Investigación Educativa, 34(2), 521-534. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.224891>
- **Evans, Ronald W. (2004).** *The Social Studies Wars. What Should we teach the children?* Editorial: Teachers College Press.
- **García Morís, Roberto y Diéguez Cequiel, Uxío-Breogán. (2018).** *Memoria histórica e ensino-aprendizaxe das Ciências Sociais. Investigações, propostas didáticas e linguaxe*. En *Memoria histórica e cidadanía democrática. Unha ollada desde a Historia, a Didáctica das Ciências Sociais e o Dereito Penal* (pp.11-32). Universidade da Coruña, Cátedra da Memoria histórica.
- **García-Ruiz, Carmen-Rosa y González Milea, Arasy. (2019).** *Literacidad crítica en la formación inicial: ¿cómo formar a docentes de Educación Infantil para educar a una ciudadanía crítica?* DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades, 16, 169-187. [http:// dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i16.9113](http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i16.9113)

- **Gómez Rodríguez, Antonio Ernesto. (1998).** *Compètencies curriculars del professorat d'història i ciències socials*. *Perspectiva Escolar*, 224, 13-20.
- **González Valencia, Gustavo A. y Santisteban, Antoni. (2015).** *El lugar de la memoria: una investigación sobre la formación del profesorado de ciencias sociales*. *Educação em Foco*, 19(3), 35-60.
- **González-Valencia, Gustavo A.; Santisteban-Fernández, Antoni & Pagès-Blanch, Joan. (2020).** *Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores*. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.fehf>
- **Jaén Milla, Santiago. (2015).** *Los vestigios de la Guerra Civil Española: Espacios de interés para la Didáctica de las Ciencias Sociales*. *Didácticas Específicas*, 13, 6-12. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/669158/DE_13_1.pdf?sequence=1
- **Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico G. (2004) (Comps.).** *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp. 1-10). Madrid: Siglo XXI.
- **McDaniel, Cynthia. A. (2006).** *Critical literacy: a way of thinking, a way of life*. New York: Peter Lang.
- **Magne, Angvik & von Borries, Bodo. (1997).** *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. Hamburg: Körber-Stiftung.
- **Martínez Rodríguez, Rosendo (2014).** *Profesores entre la historia y la memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España. Enseñanza de las Ciencias Sociales*. *Revista de Investigación*, 13, 41-48. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2014.13.4>
- **Pagès, Joan. (2001).** *¿Hacia dónde va la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales? Apuntes para la comprensión de un debate*. *Endoxa*, 14(1), 261-288.
- **Pagès, Joan. (2003).** *Ciudadanía y enseñanza de la historia*. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1, 11-42.
- **Pagès, Joan. (2008).** *El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia*. *Iber*, 55, 43-53.
- **Pagès, Joan. y González, María Paula. (Coords.) (2009).** *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- **Pla, Sebastián. (2005).** *Aprender a pensar históricamente: la escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés.
- **Prats Cuevas, Joaquín. (2008).** *Memoria histórica versus historia enseñada*. *Iber*, 55, 5-8.
- **Rosa Rivero, Alberto; Bellelli, Guglielmo; Bakhurst, David (2000).** *Memoria colectiva e identidad nacional*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- **Rüsen, Jörn (1992).** *El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral*. *Propuesta Educativa*, 7, 27-36.
- **Rüsen, Jörn. (2007).** *How to Make Sense of the Past—Salient Issues of Metahistory*.

TD: The Journal of Transdisciplinary Research in Southern Africa, 3, 1, 169-221.

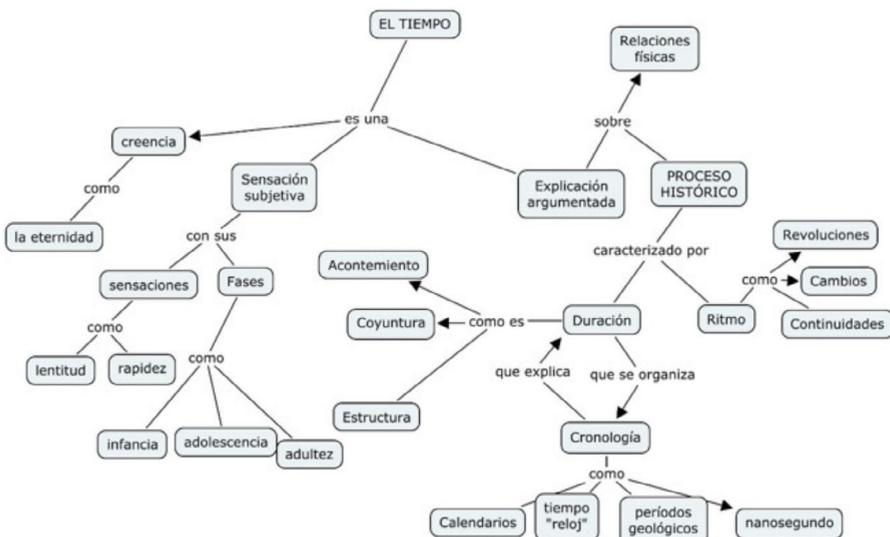
- **Rolland, Jorge (2020).** Deberes de memoria en las escuelas: una revisión crítica para la construcción democrática a partir del caso argentino. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 19, 79-88.
- **Sáez-Rosenkranz, Isadora y Prats Cuevas, Joaquín (eds.) (2021).** *Memoria histórica y enseñanza de la Historia*. Gijón: TREA.
- **Santisteban, Antoni. (2010).** *La formación de competencias de pensamiento histórico*. Clio & asociados: La historia enseñada, 14, 34-56.
- **Van der Leeuw-Roord, Joke (Ed.). (1988).** *The State of History Education in Europe*. Hamburg: Körber-Stiftung.

LA MEMORIA DEMOCRÁTICA Y LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA

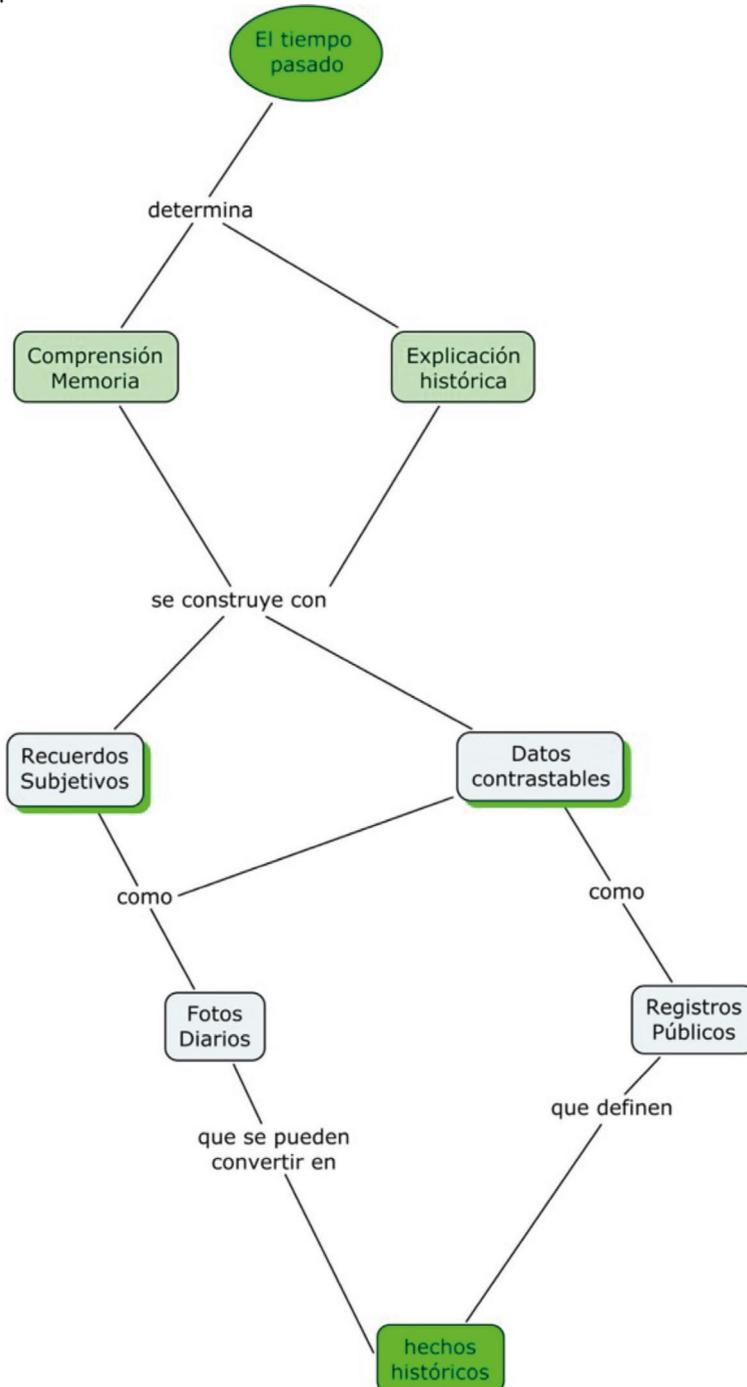
Xosé Manuel Souto González
(Universitat de València)

En mi intervención el pasado día 22 de octubre en la Jornada sobre la incorporación de la Memoria democrática al currículo escolar mantuve las siguientes conjeturas:

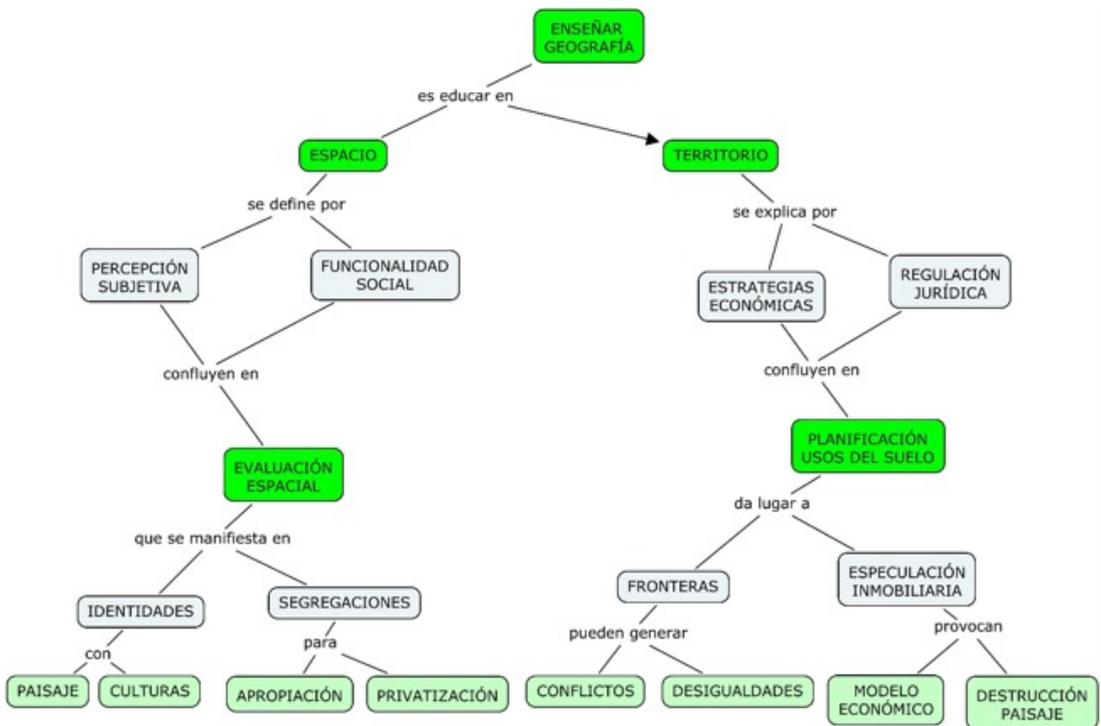
1. Que sería más beneficioso para la recuperación de la memoria democrática el análisis de esta en las materias de geografía e historia, además de seguir reivindicando un ámbito escolar para la educación ciudadana, con sus valores éticos y cívicos. Es decir, no sólo se trata de solicitar una materia de 2 horas semanales, sino de orientar el tratamiento de la memoria democrática en el área de ciencias sociales, geografía e historia, que supone al menos 12 horas en la Educación Secundaria y muchas más en Educación Primaria y Bachillerato.
2. Para poder incorporar la memoria democrática en el currículo es preciso conocer cómo se enseña y cómo se aprende este contenido en las rutinas escolares. Por eso aludía a la confusión entre tiempo y cronología. El tiempo no solo es orden cronológico, sino que también son sensaciones de cambios y la racionalidad de los olvidos, memorias, transformaciones y permanencias. Esto se puede apreciar en el siguiente esquema:



Y ello se representa con más precisión en el caso de la Memoria histórica, si queremos que dicha memoria subjetiva se transforme en un conocimiento intersubjetivo:



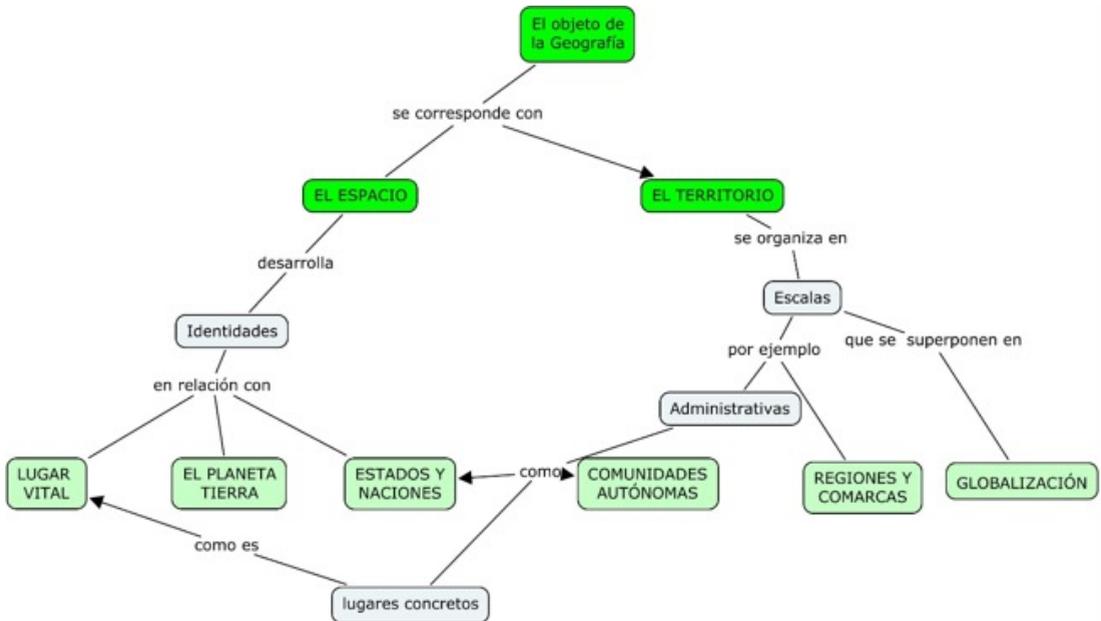
3. Para que la memoria pueda ser democrática debe ser impugnado el conocimiento de la geografía e historia como un saber escolar en singular, que procede de las tradiciones del siglo XIX (Vidal de la Blache en geografía, Ranke, Michelet en Historia). En el caso de la Geografía supone entender que es el territorio el que marca su enseñanza, un territorio delimitado por las fronteras nacionales que crean una identidad patriótica. Se abandona así la reflexión sobre la identidad subjetiva en un momento en el que predomina la saturación informativa desde el espacio virtual. Entender en Historia la diferencia entre cronos y kairós y en Geografía entre espacio y territorio es fundamental para incorporar la memoria histórica al currículo.



BLOQUE 2:

Aportaciones externas
y resultados del encuentro

LA MEMORIA DEMOCRÁTICA Y LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA



4. Estas propuestas no son novedosas, pero sí minoritarias. En el proyecto Gea-Clío venimos trabajando con Unidades didácticas como La Escuela Ayer y hoy, Ciudadanía y Libertades, en las cuales manifestamos nuestra visión de la geografía e historia para una cultura democrática, donde la educación escolar tiene un valor incuestionable. En el libro del proyecto, editado en 1997, ya hacíamos alusión a nuestra experiencia y a las concepciones del tiempo y espacio. Se puede consultar en abierto toda la producción de Gea-Clío en la página del grupo de investigación Social(S). Allí se pueden ver los materiales para docentes y alumnos: <https://socialsuv.org/gea-clio/>
5. La constatación de la validez de esta metodología está avalada por la participación en los proyectos Geoforo iberoamericano de Educación: <http://geoforo.blogspot.com/> y Nós Propomos! (¡Nosotros proponemos!, Nosaltres proposem!): <https://socialsuv.org/nos-propomos/>

En el primer caso se ha construido una plataforma de grupos de debate (Foros), de Noticias y de Archivos de Investigaciones que están resultando de utilidad para el alumnado y profesorado, sobre todo universitario. Se debaten asuntos para transformar los contenidos temáticos enciclopédicos en una selección de problemas relevantes para ser trabajados en las aulas. El gran número de personas que escribe sus percepciones, ideas y opiniones sobre estas cuestio-

nes (pandemia, medio rural, patrimonio y museos, salidas al medio local) nos muestra la importancia de crear redes para fomentar la participación escolar.

Por su parte Nosotros Proponemos es un programa también iberoamericano en el cual se muestran las acciones de la comunidad escolar en relación con el poder político municipal. Como su nombre indica, el alumnado y profesorado analizan un problema y después muestran a las autoridades municipales un diagnóstico y posible solución. La participación en las instituciones pública supone un aprendizaje del que no puede estar ajena la escuela. En estas páginas web, así como en la que estamos confeccionando en la UNAM de México: <http://www.geoforo.unam.mx/secforo/index.php?sid=8b996da21ad70b-6419757fbc841887f5>

Se puede comprobar la relevancia de estas propuestas para recuperar la memoria democrática desde el diálogo intersubjetivo escolar. Y, sobre todo, se pueden generar redes de sinergias entre los grupos y personas que quieren recuperar la memoria democrática para la ciudadanía desde el sistema escolar.

MEMORIA DEMOCRÁTICA E HISTORIA DE LA DEMOCRACIA EN EL CURRÍCULO ESCOLAR: UNA EXPERIENCIA PERSONAL

Pedro Antonio Campos de Michelena

(ARMH de Jaén)

La impronta recibida desde mi entorno familiar, ha sido un factor fundamental para propiciar mi compromiso con la Memoria Histórica.

En la Educación Permanente, no teníamos libros al modo de la Educación Primaria, eso ha facilitado que, al principio de curso al realizar la programación, se incluyeran actividades relacionadas con la M.H., independientemente de que se trabajara este tema de forma transversal. Entre otras actividades he realizado:

- Día de la alfabetización, relacionándola con el analfabetismo y la importancia de la Institución Libre de Enseñanza.
- Día de la Constitución: Valoración de las Constituciones de 1812, 1931 y 1978. Encuesta sobre la C. de 1978, tratamiento informático y valoración de resultados. Teatro dónde se pone de manifiesto los derechos de la ciudadanía con la Constitución de 1812.
- Día de la Paz, con tratamientos de textos y canciones en algunos casos con relación a la M.H.
- Día de Andalucía: Valoración del Estatuto de Autonomía y proceso preautonómico 1931. Blas Infante.
- Día de la Mujer: derechos y deberes en el 1931, pérdida de derechos y su recuperación en 1978. El voto femenino. Texto de Clara Campoamor.
- Día del libro: lectura y tratamiento de textos donde se pone de manifiesto la diversidad.
- Comida de interculturalidad con vecinos de otros países.
- Memoria Histórica:
- Acto sobre "Las Maestras de la República"
- Acto sobre "La Ley de Memoria Histórica"
- Charla coloquio sobre el tema, video fórum...

La verdad es que el alumnado trabaja bien, lo que ocurre es que cuando valoramos situaciones de Memoria Histórica, al trabajar con personas mayores hay un problema, ya que el alumnado de cierta edad ha vivido una época guerra y posguerra y tocar cosas muy específicas pueden provocar una discusión un poco "efusiva" entre distintas sensibilidades, que es justamente lo que queremos evitar; porque de lo que se trata es

que se vea la Memoria Histórica como una necesidad para conocer el pasado, para reparar y hacer justicia de los acontecimientos que se produjeron.

El alumnado más joven, tiene que aprender a tratar estos temas con cierta naturalidad y valorar la Historia para que situaciones como las vividas no vuelvan a producirse.

Las personas deben de ser capaces de hablar y valorar situaciones pasadas con cierta perspectiva de futuro. No se puede hacer un paréntesis de determinadas etapas vividas.

Es importante que las Administraciones Públicas aprueben normativas que den seguridad legal al profesorado, a la hora del tratamiento de estos temas.

Aprovechando la normativa de la Junta de Andalucía sobre la Memoria Histórica en los Centros Educativos, hemos realizado charlas coloquio y debates en la Semanas Culturales donde el alumnado se ha expresado correctamente, han preguntado y la verdad es que es una satisfacción comprobar que hay personas que todavía están muy interesadas en estos temas, porque aparte de haberlo vivido tienen necesidad de contar y saber. Otras dicen que ellos no quieren saber de estas cosas porque prefieren pasar anónimas, que ya lo pasaron muy mal. Recuerdan la época pasada donde no se podía ni hablar del tema y preferían pasar desapercibidas.

Ha sido una experiencia muy enriquecedora. Claro que el profesorado tiene que estar empatizado con esta materia.

En mi tiempo como docente he hecho mucho esfuerzo por trabajar aspectos relacionados con la Memoria Histórica, no podemos asumir que esto sea agua pasada que no mueve molino.

Reconocer lo pasado para vivir el presente y construir el futuro con una forma totalmente libre, que no tenga cortapisas y con respeto mutuo, es de lo que se trata.

Bibliografía

Investigación sobre la incorporación de la MEMORIA DEMOCRÁTICA al currículo escolar. Situación, retos y propuestas pedagógicas.

- **Bel Martínez, J.C. y Colomer Rubio, J.C. (2017).** Guerra Civil y franquismo en los libros de texto actuales de Educación Primaria: análisis de contenido y orientación didáctica en el marco de la LOMCE. *Cabás-Revista digital sobre el PHE*, 17, 1-17.
- **Delgado Algarra, E.J. y Estepa Giménez, J. (2014).** El patrimonio como huella de la memoria his-tórica: análisis didáctico de dos monumentos en España y Japón. *Clio. History and History Teaching*, 40.
- **Díez Gutiérrez, E. J. (2012).** *La memoria histórica en los libros de texto escolares*. Foro por la Memoria de León y Ministerio de la Presidencia.
- **Díez Gutiérrez, E. J. (2014).** La memoria histórica en los libros de texto escolares. *Revista Complutense de Educación*, 25 (2), 393-409.
- **Díez Gutiérrez, E.J. (2017-2018).** La memoria democrática en la escuela. *Hespérides: Anuario de investigaciones*, nº 25-26, 65-82.
- **Díez Gutiérrez, E.J. (2020).** *La asignatura pendiente. La memoria histórica democrática en los libros de texto*. Plaza y Valdés.
- **Fontana Lázaro, J. (2003).** ¿Qué historia enseñar?. *Clio & asociados: La historia enseñada*, 7, 15-26.
- **Fuertes Muñoz, C. (2018).** La dictadura franquista en los manuales escolares recientes: una revisión crítica. *Revista Historia Autónoma*, 12, 279-297.
- **Funes, G. y Muñoz, M. E. (2015).** Pistas epistemológicas y pasarelas para la formación docente en ciencias sociales. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria*, 14, 38-57.
- **Jaén Milla, S. (2020).** La Guerra Civil en Andalucía. Análisis de los textos escolares para ESO y Bachillerato. En M.E. Cambil, F. Oliveira, A.R. Fernández, G. Romero y A.J. Rui (Coords.), *Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. Proyección educativa* (pp. 730-742). Universidad de Granada.
- **Rojo Ariza, M.C., Cardona Gómez, G., Romero Serra, M., Feliu Torruella, M., Jiménez Torregrosa, L., Iñíguez Gràcia, D. y Hernández Cardona, F.X. (2014).** Patrimonio, conflicto y relevancia his-tórica. Una experiencia formando a los futuros profesionales de la educación. *CLIO. History and History teaching*, 40.

**Conclusión y prop
para la incorporac
de la Memoria De
al Currículo Escol**

**uestas
ción
emocrática
ar**

Conclusión y propuestas para la incorporación de la Memoria Democrática al Currículo Escolar

- I **A la hora de realizar este proyecto, partíamos de la premisa de que la memoria democrática no tiene todo el espacio que debería tener en las aulas españolas, independientemente del nivel educativo al que nos refiramos. La investigación que hemos realizado, junto a las aportaciones externas que hemos recibido por parte de expertos/as en la materia, no han hecho más que confirmar dicha premisa.** Así pues, la memoria democrática sigue siendo “la asignatura pendiente”, a pesar de que es fundamental para afrontar los retos presentes y futuros de nuestra sociedad.
- II **La explicación del silencio de la memoria democrática en la enseñanza tiene mucho que ver con las constantes excusas sobre la incomodidad que supone activar políticas educativas más comprometidas con una memoria histórica actual y reivindicativa (Díez, 2012). Sin embargo, es más que evidente que el estudio de una memoria democrática, en las distintas etapas educativas, promovería en el alumnado la conciencia y la necesidad de ejercer una ciudadanía democrática** basada en los principios de la Constitución española y los Derechos Humanos mediante el estudio de su adquisición y consolidación y, especialmente, de su pérdida, en una sociedad no democrática durante la Guerra Civil y la posterior dictadura franquista.
- III **En ese sentido, sería importante transmitir que cuando hablamos de memoria democrática, estamos hablando de una forma de conocimiento del pasado que da lugar a un juicio crítico sobre las formas antidemocráticas e injustas con las que se intentaron e intentan hoy en día resolver conflictos y, al mismo tiempo, al desarrollo de una conciencia ciudadana permanentemente favorable a la defensa de los valores democráticos y partidaria de la defensa de la paz, la solidaridad y el respeto a las diferencias.**
- IV **Así pues, en consonancia con lo anterior, el estudio y análisis de la memoria democrática española no debe circunscribirse únicamente a los 45 años que transcurren entre el 14 de abril de 1931 y el 20 de noviembre de 1975, sino que debe extenderse también a otros dos periodos:**

1. Los **120 años que van desde el 19 de marzo de 1812, día de la promulgación de la democrática Constitución de Cádiz hasta la proclamación de la II República** y la consiguiente aprobación de la democrática Constitución de 9 de diciembre de 1931. Y esto es así, porque el estudio de las revoluciones liberales en España (y en Occidente), también son motivo de adquirir memoria democrática, aunque solo sea por el hecho de valorar la importancia de la libertad y censurar sus diferentes formas de represión.
2. **Los 45 años transcurridos desde la muerte de Franco, años en los que España ha vuelto a ser una democracia regida por la democrática Constitución de 1978** y en la que se recoge, entre otros valores, que:
 - España es un Estado social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político.
 - La soberanía nacional reside únicamente en el pueblo español, del que emanan los poderes del Estado.
 - La dignidad de las españolas y los españoles, los derechos inviolables que les son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley y a los derechos de los demás son fundamento del orden político y de la paz social.
 - Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución Española de 1978 reconoce a las personas se interpretarán siempre de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos.

V

Naturalmente, una de las formas de conseguir estos fines es a través de la educación (formal y no formal), que ha de aportar al alumnado instrumentos para analizar el presente y el pasado reciente, estableciendo relaciones con los logros y los fracasos que han marcado la historia de la democracia en Occidente (y en España) en los últimos tres siglos. O, dicho con otras palabras y **expresado en términos de objetivos curriculares, es necesario que el alumnado adquiera memoria democrática a través:**

1. Del conocimiento del funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, la responsabilidad en el ejercicio del deber y los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz.
2. De la denuncia de actitudes y situaciones violentas, discriminatorias e in-

justas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.

VI Eso sí, es fundamental considerar que **la memoria democrática española no es únicamente una memoria histórica de hechos**, tal y como se recoge en el vigente Real Decreto de mínimos y en los actuales Decretos de desarrollo curricular de la inmensa mayoría de las CCAA. **Es, sin lugar a dudas, una de las formas de conseguir que el alumnado interiorice un conjunto de instrumentos que le permitan conocer y analizar, por una parte, el pasado reciente y el presente históricos, y por otra, los logros y los fracasos que han marcado la historia de la democracia en España** en los últimos dos siglos y en los 21 años del siglo XXI.

VII Así pues, el estudio y análisis de la memoria democrática española, es decir, el estudio de los logros y los fracasos que han marcado la historia de la democracia en España, **se deberá realizar también mediante el currículo escolar** y a través de la enseñanza y el aprendizaje de determinadas **materias: Ciencias Sociales y Educación en Valores Cívicos y Éticos en Educación Primaria y Geografía e Historia, Historia de España, Educación en Valores Cívicos y Éticos, Filosofía, en Educación Secundaria**. Todo ello permitirá asentar valores cívicos y contribuirá a la formación de ciudadanas y ciudadanos más libres, tolerantes y con sentido crítico. Desde luego, ese estudio, independientemente de la materia, deberá plantearse **siempre desde una perspectiva de género**, haciendo especial hincapié en la coeducación y en la lucha de las mujeres por alcanzar la plena ciudadanía.

La inclusión y tratamiento de los temas en asignaturas propias de las Ciencias Sociales y, especialmente, en el caso de la historia, condiciona la visión que el alumnado tendrá sobre determinados problemas históricos o sociales. No hay que olvidar que, más allá de los contenidos, en las aulas se están formando los futuros/as ciudadanos y ciudadanas y, en base a ello, es la responsabilidad de cualquiera de los agentes de la educación fomentar el pensamiento crítico, la empatía y el desarrollo de valores democráticos. Una de las principales dificultades a las que se enfrenta la enseñanza de la memoria democrática tiene que ver con la falta de unanimidad política en torno a algunos de sus hitos, como la Constitución de 1978 y su significado, por ejemplo, algo a lo que no ayuda el planteamiento actual a la hora de abordarla en las aulas, puesto que ni se explican detalladamente sus contenidos (especialmente en lo que a derechos se refiere), ni se explica lo que significó para España ni para la consolidación de la democracia en el mundo.

VIII Tampoco hay que olvidar que **hablar de víctimas, represión y fosas es hablar también de las ideas y de quienes las teorizaron para fundamentar los motivos últimos que les llevaron al uso de la fuerza.** Porque la primera batalla siempre suele ser la de las ideas, que preceden a la acción y pueden darnos luz suficiente sobre los motivos últimos por los que grupos minoritarios teórico-políticos justificaron sus proyectos de intervención **para destruir la democracia española** e impulsaron y convencieron a sus seguidores de que estaban todos juntos motivados por un afán legítimo de salvar a la religión, la patria y el orden social, impulsándoles a que tomaran las armas para acabar con la democracia y sustituirla mediante la violencia por un régimen totalitario y dictatorial.

IX Además, los movimientos de recuperación de la memoria histórica prácticamente se hallan ausentes en los libros de texto, los cuales ofrecen una enseñanza de la Guerra Civil centrada en detallar su desarrollo y sus principales batallas (Díez, 2014). Se echa de menos una mayor REFLEXIÓN, en mayúsculas, que permita comprender lo que engloba la memoria democrática, destacando el esfuerzo de las personas que lucharon por la adquisición de derechos y la aún más larga lucha (aún no terminada) por su recuperación tras el periodo de la guerra y la dictadura de Franco. No hay que olvidar que la historia de la democracia en España es una historia de avances y retrocesos en su proceso de consolidación. Y, precisamente, esto es absolutamente necesario para entender nuestro presente y seguir trabajando en ello.

X Todo lo anterior sirve también para **establecer la relación que debe existir necesariamente entre los futuros Reales Decretos de desarrollo curricular de mínimos y la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos establecida por la LOMLOE.** Las líneas maestras de los contenidos de la nueva asignatura vienen establecidas en los artículos 18.3 (Educación Primaria) y 25.7 (Educación Secundaria Obligatoria) de la LOMLOE. En esta nueva área/materia deberán incluirse, según la edad y nivel formativo del alumnado, los siguientes contenidos, fomentando a través de ellos que adquieran espíritu crítico y cultura de paz y no violencia:

Al conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la Infancia
Los referidos a la Constitución Española
A la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial
A la igualdad entre hombres y mujeres
Al valor del respeto a la diversidad
Al papel social de los impuestos y la justicia fiscal

XI

A este listado inicial de contenidos **es necesario añadir**, en nuestra opinión, al menos, **uno más: los referidos al estudio y análisis de la memoria democrática española**, puesto que estos últimos contenidos en palabras recogidas en la exposición de motivos de la LOMLOE: “permitirán asentar los valores cívicos y contribuirá en la formación de ciudadanas y ciudadanos más libres, tolerantes y con sentido crítico”, todo ello enmarcado en lo establecido en la disposición adicional cuadragésima primera de la nueva Ley de Educación a que establece “la necesidad de que la comunidad educativa tenga un conocimiento profundo de la historia de la democracia en España desde sus orígenes hasta la actualidad”.

Alguno de los contenidos mínimos anteriores (que están íntimamente relacionados con los conceptos de valores universales, valores democráticos y valores cívicos), ya se recogían en la anterior área/materia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos que introdujo la LOE. Manteniendo los de la Ley de 2006, actualizándolos, y los contenidos que será necesario añadir [en particular los relacionados con la memoria democrática, el conocimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y los de Justicia Fiscal], **deben implicar que el tratamiento horario de la materia Educación en Valores Cívicos y Éticos, tenga el suficiente tiempo curricular para que puedan ser desarrollados: Un mínimo de dos horas semanales, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria Obligatoria**, se plantea como imprescindible.

Otro aspecto viene a apuntalar la necesidad de que el horario semanal de la materia Educación en Valores Cívicos y Éticos sea de, al menos, 2 horas semanales, y está relacionado con la transversalidad. Puesto que resulta necesario un desarrollo suficientemente regulado para que no se repita la antigua experiencia de una transversalidad teórica y a la postre inexistente, los contenidos de la materia Educación en Valores Cívicos y Éticos permitirían establecer un primer tratamiento concreto del mandato que el artículo 121 de la LOMLOE establece de que en el Proyecto educativo de centro se recoja el tratamiento transversal de la educación en valores.

XII

Si **partimos de la base de que la Historia, por definición, tiene que cumplir (o así debería ser), una función social** consistente en formular preguntas que sirvan para cuestionarse el presente (Fontana, 2003; Funes y Muñoz, 2015; Bel y Colomer, 2017), **nuestro análisis de libros de texto nos arroja a la realidad de que los escasos contenidos sobre la cuestión que aparecen, son abordados desde la sucesión de acontecimientos con una visión positivista, careciendo de pensamiento crítico y aprendizaje significativo por parte del alumnado**. No debe extrañarnos, pues, la sensación generali-

zada entre los más jóvenes de que toda esa historia pertenece al pasado. Un pasado que, además, les es ajeno, al carecer de herramientas para vincularlo a su presente a través de valores como la empatía y la implicación social.

Hemos comprobado que **algunos de los temas más importantes de nuestra historia son relegados a la última parte del libro** o tratados “de puntillas”, **lo que fomenta una desmemoria colectiva en lugar de una recuperación de la misma**. Si a eso le unimos el contexto político social en el que estamos inmersos actualmente, con el resurgimiento del extremismo y el aumento de determinados partidos políticos que rescatan discursos casposos, polvorientos y antidemocráticos, estaremos en grado de entender la importancia de rescatar el pasado como aprendizaje colectivo para que no se vuelva a repetir la barbarie.

XIII

Aunque en el currículum se recoge, tanto de forma explícita como implícita, la inclusión de contenidos relacionados con la memoria democrática, parece que **existe una tendencia a omitir los temas conflictivos en el aula, tal y como se deriva de las notables ausencias de los libros de texto**. Lejos de mantener esta práctica, y en consonancia con diversos autores (Rojo et al., 2014; Jaén, 2020), debemos abordarlos en las clases, de manera que se fomente el pensamiento crítico y se aprenda a participar activamente en la sociedad.

Es cierto que aparecen menciones que, durante mucho tiempo, estaban ausentes de los libros de texto, como las relacionadas con la violencia y la represión durante la guerra o durante el franquismo. También es cierto que, muchas veces, esa información se limita a una simple referencia, sin aportar datos (a pesar de la existencia de numerosas investigaciones actualizadas) o que, incluso, muestran una vertiente de “responsabilidad compartida” en la represión, síntoma de **exceso de neutralidad, equidistancia o poca implicación**. ¿En qué puede traducirse este escaso posicionamiento? En la transmisión de un mensaje al alumnado donde esos acontecimientos violentos y conflictivos del pasado reciente **son un aspecto más de la historia de España, sin aprovechar la posibilidad de tratar de aprender de los errores y abordar problemas socialmente relevantes**. Estamos de acuerdo con la afirmación de Delgado y Estepa (2014) de que

el compromiso docente no es compatible ni con un sentimiento acrítico ni con la subordinación a un único instrumento curricular, más aún si en este se omiten elementos mnemónicos imprescindibles para la construcción de

una ciudadanía activa y competente para la resolución de problemas actuales e históricos (pp. 7-8).

El problema es que el profesorado tiende a considerar los contenidos de los libros de texto como algo “objetivo”, avalado por profesionales del campo de su especialidad, por lo que estos manuales son mejor valorados cuanto más se acercan a una concepción técnica de la enseñanza que entiende el saber como algo acabado, no sometido a revisión crítica. Así pues, no es de extrañar que, desde las editoriales, se suela buscar objetividad y concreción en los contenidos (el mito de la neutralidad de las ciencias sociales, presente desde siglos anteriores). En cualquier caso, lo que es evidente es que no se puede dejar el tratamiento de temas fundamentales a expensas de la buena disposición, o no, de los/las docentes, que estarán, o no, implicados con esas problemáticas en función de sus propias ideologías y que pueden inclinarse más a la “desmemoria” que a la memoria, para evitar posicionamientos incómodos que puedan generar problemas, con el equipo directivo, el resto de docentes o, incluso, con las familias de su alumnado.

XIV

Pretendíamos comprobar con nuestro análisis si se reflejaba o no el avance científico en materia de memoria democrática de los últimos años en los libros de texto de las tres etapas y, lamentablemente, la respuesta es negativa, tanto a la luz de esas investigaciones como de las propias leyes educativas. Y aunque existen diferencias entre los tres manuales en cuestión de rigor científico y de especificidad de los contenidos, lo cierto es que **todos ellos necesitarían una revisión conceptual (y, en ocasiones, estructural) en torno a cuestiones fundamentales para la enseñanza-aprendizaje de la memoria democrática** en las aulas de nuestro país. Como hemos visto, se trata solo de la enseñanza-aprendizaje de todos los sucesos que llevaron a la conquista de derechos y su pérdida durante la Guerra Civil y la represión franquista, o su posterior recuperación tras la Constitución de 1978, sino de promover la reflexión y el pensamiento crítico necesario para consolidar los valores democráticos y de convivencia mediante la memoria Histórica y Democrática.

XV

A nuestro modo de ver, y tras realizar el análisis, **uno de los principales problemas, quizás el más importante, es la total desconexión entre las etapas históricas y los conceptos importantes de cada una de ellas. Como resultado, el alumnado recibe la historia de una forma parcial, fragmentada e inconexa. Esta situación, que comparten otros autores, como**

Bel y Colomer (2017), **dificulta el desarrollo de la conciencia** histórica del alumnado y, además, no permite establecer relaciones de causa-consecuencia necesarias para comprender el por qué de esos acontecimientos. Si no superamos la enseñanza de una historia de hechos individualizados, enmarcándola en el proceso de consolidación y arraigo de la democracia, no conseguiremos que el alumnado se sienta como parte del proceso, con capacidad de influencia y cambio, algo fundamental para seguir avanzando a nivel social.

Otra de las problemáticas que podemos destacar es el hecho de que haya tan poca vinculación con el presente y los conflictos actuales, pudiendo aprovechar el pasado para la reflexión sobre problemáticas de su entorno mediato o inmediato. Esta línea no se aprecia ni siquiera en las actividades, un buen recurso para trabajar la educación para la paz y, que sólo aparecen en los manuales en contadas ocasiones.

XVI

Con respecto a las mujeres y su ausencia sangrante en los libros de texto, recordamos la afirmación del filósofo francés George Steiner, de que lo que no se nombra no existe y, añadimos nosotros, menos aún cuando, por contraposición, existe algo que siempre es nombrado. Esa reiteración de los mismos acontecimientos protagonizados por las mismas personas, hombres en la casi totalidad de los casos, no cabe duda de que inducirá a error a un alumnado en proceso de aprendizaje a nivel escolar, pero también a nivel personal y social. **La tradicional invisibilización de las aportaciones de las mujeres, también en el ámbito de la Historia, parece llegar a su fin estos últimos años con el auge de los movimientos feministas y la investigación historiográfica con perspectiva de género.** Las leyes de Memoria Democrática que han promulgado seis Comunidades Autónomas desde 2017, con el precedente en 2007 del Memorial Democrático de Cataluña, incluyen la memoria democrática de las mujeres, tanto en el reconocimiento de víctimas por roles activos y no sólo por su relación con hombres represaliados, como en el de que existió una violencia específica de género, tal como las investigaciones habían demostrado. El Proyecto de Ley de Memoria Democrática va un paso más allá e incluye la necesidad de reconocer las discriminaciones educativas, económicas, sociales y culturales de las mujeres y sus consecuencias, además de conocer sus aportaciones en la promoción, avance y defensa de los valores democráticos y los derechos fundamentales.

XVII

También hemos detectado una ausencia casi total de los recursos digitales para abordar estas cuestiones, lo cual supone el desaprovechamiento de un recurso con el que el alumnado está totalmente familiarizado y que le

permitiría, sin lugar a duda, conectar mejor con la temática. No se trata sólo de buscar información, sino de la utilización de determinadas aplicaciones que permiten aumentar las posibilidades de aprendizaje. En la misma línea, es importante considerar el propio Internet y las redes sociales como generadoras de opiniones a los que los y las más jóvenes acceden a diario, haciendo suyas ideas y reflexiones que no entienden o que carecen de base histórica y rigor científico, dando lugar a los tan temidos discursos del odio. Utilizar esas mismas herramientas para contrarrestar y combatir esos discursos, puede ser una estrategia eficaz que, hoy en día, no se está considerando.

XVIII

Por último, **no podemos dejar a un lado una reflexión** ya apuntada por otros autores (Díez, 2012, Díez, 2014; Díez, 2017-2018; Fuertes, 2018) **sobre el predominio del paradigma positivista en la enseñanza de la Historia en nuestro actual sistema educativo.** A pesar del avance, a nivel historiográfico, de otros paradigmas, como la teoría crítica, lo cierto es que en las aulas subyace el positivismo, basado en la impartición de un conocimiento teóricamente válido y, por tanto, fiable, donde predominan el estudio de la historia a través de la sucesión de acontecimientos con sus causas y consecuencias. De ello están impregnados los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje y así **se impone un saber conceptual que persigue la acumulación de datos y pruebas documentales, evitando con ello la elaboración de teorías interpretativas que carezcan de un fundamento objetivo, frente a la posibilidad de un saber más competencial, basado en el constructivismo, la reflexión y el espíritu crítico.**

Los libros de texto no rompen con esta tónica positivista, sino que la refuerzan incluso, abusando de estas actividades en todas las etapas educativas y **facilitando un aprendizaje memorístico, muy alejado de las posibilidades de temas de estas características para la adquisición y consolidación de valores cívicos y democráticos.** De hecho, el tipo de actividades que se incluyen dan la sensación al alumnado de que la Historia es algo estanco, con un único discurso válido que deben aprender y no lo que en realidad es, un saber que difícilmente resulta objetivo completamente y, lo más importante, que se encuentra en constante revisión.

En definitiva, aunque ha habido mejoras en el desarrollo de la memoria democrática en las aulas españolas, es evidente que se necesita seguir avanzando para contribuir a la formación de una ciudadanía crítica, consciente de su pasado y decidida a actuar en su presente para construir un futuro mejor. Así pues, es absolutamente necesario proponer alternativas de trabajo para los

libros de texto actuales como garantía de que el alumnado adquiera criterios propios bajo los principios de verdad, justicia y reparación que garanticen un presente y un futuro verdaderamente democráticos.

XIX

Competencias clave.

El estudio de la memoria democrática como contenido en Educación Primaria de las áreas de Conocimiento del Medio y Educación en Valores Cívicos y Éticos, en Educación Secundaria Obligatoria de las materias de Geografía e Historia y Educación en Valores Cívicos y Éticos, y en Bachillerato de las asignaturas de Historia del Mundo Contemporáneo e Historia de España, contribuye a que el alumnado alcance las capacidades, habilidades y actitudes relacionadas con las siguientes competencias clave:

- 1. Competencia ciudadana.** La enseñanza y el aprendizaje de la memoria democrática, tan unido al conocimiento de la historia de la democracia en España desde sus orígenes a la actualidad, está íntimamente relacionada con la competencia ciudadana, puesto que:
 - Ayuda a desarrollar capacidades y actitudes que implican respetar los derechos humanos y los valores constitucionales como mínimo común ético de la sociedad y base de la democracia y la convivencia. Esto incluye, entre otros temas: La igualdad de género, el apoyo a la diversidad social y cultural y el fomento de la cultura de la paz y la no violencia.
 - Propicia la adquisición de habilidades para ejercer la ciudadanía democrática a través de la adquisición de capacidades de pensamiento crítico.
 - Fomenta la comprensión y defensa de los derechos civiles, políticos y sociales que como ciudadanos y ciudadanas se adquieren por vivir en un país democrático.
- 2. Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA).** Esta competencia se ve favorecida dado que el estudio de la memoria democrática, ayuda en el ámbito social, a comprender los códigos de conducta y las normas de comunicación aceptados en toda sociedad democrática.
- 3. Competencia en comunicación lingüística. (CCL).** Esta competencia se ve reforzada ya que el aprendizaje de la memoria democrática impulsa la comunicación de ideas y opiniones al utilizar tanto el lenguaje verbal como el escrito, fomentando la valoración crítica de los mensa-

jes explícitos e implícitos en fuentes diversas y, particularmente, en los medios de comunicación y la publicidad.

XX

A nivel de **propuestas**, en concordancia con la revisión y análisis de las normas legales aprobadas hasta ahora en España sobre incorporación de la memoria democrática al currículo escolar, concluimos y proponemos:

01

Desde el punto de vista educativo, memoria democrática no es otra cosa que una forma de conocimiento del pasado reciente (y también del presente) que posibilita el desarrollo de una conciencia ciudadana permanentemente favorable a la defensa de los valores democráticos y de los derechos civiles, políticos y sociales alcanzados en el devenir del tiempo, y da lugar a un juicio crítico sobre las formas antidemocráticas e injustas con las que se intentaron e intentan hoy día resolver conflictos.

El estudio de la memoria democrática deberá plantearse desde una perspectiva de género, haciendo especial hincapié en la lucha de las mujeres por alcanzar la plena ciudadanía.

02

Desde la legislación no habrá justificación ni excusas para que la experiencia democrática de las mujeres no se recojan en los decretos curriculares de la LOMLOE, y las propuestas educativas que se desarrollen habrán de tener en cuenta los dos aspectos: el de una represión específica de género y el de la lucha de las mujeres comprometidas con la conquista y defensa de los derechos civiles, políticos y sociales. Y como “no hay historia sin nombres propios” esperamos ver en las aulas y en los libros de texto no sólo a las víctimas y su represión específica sino también a las que lucharon desde 1812 hasta ahora mismo para ser consideradas personas iguales en derechos y, sobre todo, con el derecho una vida propia.

03

Se llega así a la necesidad de establecer las áreas/materias en las que dicho concepto debe formar parte. En este sentido se propone que la memoria democrática sea enseñada y aprendida, con el tiempo horario suficiente, al menos, en las Áreas de Educación en Valores Cívicos y Éticos y de Ciencias Sociales en EP y las materias de Educación en Valores Cívicos y Éticos y de Geografía e Historia de ESO e Historia de España en Bachillerato.

04

El estudio de los contenidos relacionados con el conocimiento de la historia de la democracia en España y la memoria democrática permitiría que la acción educativa contribuya a que el alumnado desarrolle algunos aspectos relacionados con las competencias clave, en particular con la competencia ciudadana, que implicaría asentar valores cívicos y contribuir en la formación de ciudadanas y ciudadanos más libres, tolerantes y con sentido crítico.

05

El conocimiento del funcionamiento de las sociedades con memoria democrática pudiera tener, al menos, los siguientes objetivos:

5.1. Apreciar sus valores y bases fundamentales y considerar la conquista de los derechos y libertades alcanzados como un logro irrenunciable.

5.2. Conocer y valorar la conquista en el tiempo de derechos cívicos, políticos y sociales.

5.3. Impulsar la denuncia de actitudes y situaciones violentas, discriminatorias e injustas que intenten recortar derechos ciudadanos.

06

Desde esta perspectiva, es necesario elaborar una propuesta de currículo escolar (más bien contenidos que formarían parte del conjunto total de contenidos que conformarían una determinada asignatura) sobre la incorporación del concepto memoria democrática al plan de estudios de EP y ES, entendiendo que la memoria democrática forma parte y es consecuencia del conocimiento de la historia de la democracia en España desde sus orígenes a la actualidad (siglos XIX y XX), tal y como establece la LOMLOE y propone el Proyecto de Ley de memoria democrática. Dichos contenidos pudieran ser, además de otros, los siguientes:

6.1. Conquista de derechos civiles, políticos y sociales desde la Constitución de 1812 hasta la Constitución de 1931.

6.2. Pérdida de derechos durante el franquismo.

6.3. Recuperación de derechos civiles, políticos y sociales a partir de 1978. Valores constitucionales

07

La asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos de EP y ESO, según su edad y nivel formativo, es la materia privilegiada en la que los conocimientos sobre memoria democrática debieran ser enseñados y aprendidos.

CONCLUSIÓN Y PROPUESTAS

para la incorporación de la Memoria Democrática en el Currículo Escolar



Los planes de formación del profesorado deben incorporar la actualización científica, didáctica y pedagógica en relación con el tratamiento escolar de la Memoria democrática.

Hasta aquí el resumen de las conclusiones y propuestas de nuestra investigación. No queremos cerrar sin dejar de recordar que hoy estamos en España ante la primera oportunidad real de incorporar la memoria democrática al currículo escolar para que, a través de criterios y valores democráticos, podamos educar a los ciudadanos demócratas de hoy y de mañana. **HAGÁMOSLO.**

PROGRAMA

JORNADA SOBRE LA INCORPORACIÓN DE LA MEMORIA DEMOCRÁTICA EN EL CURRÍCULO ESCOLAR

22 DE OCTUBRE DEL 2021. UNIVERSIDAD CARLOS III.

9.30 h - Mesa inaugural

- *Fernando Martínez López*. Secretario de Estado de Memoria Democrática
- *Carmen Barranco Avilés*. Directora del Instituto Derechos Humanos Gregorio Peces-Barba. Universidad Carlos III de Madrid
- *Alberto Iglesias Garzón*. Director de la Fundación Gregorio Peces-Barba
- *Victorino Mayoral Cortés*. Presidente de la Fundación CIVES

10.00 h - Ponencia inicial. Conclusiones y propuestas de la investigación

- *Alba de la Cruz Redondo*. Doctora en Historia, profesora en la Universidad de Jaén
- *Ana Rodríguez Penín*. Catedrática de E.S. y especializada en igualdad de género y coeducación
- *Julio José Ordóñez Marcos*. Vicepresidente de la Fundación CIVES
- Modera y presenta: *Victorino Mayoral Cortés*. Presidente de la Fundación Cives y la Liga Española de la Educación

11.30 h – Conferencia. La competencia ciudadana en el currículo de la Memoria Democrática

- *Antonio Bolívar Botía*. Catedrático de la Universidad de Granada

12.30 h – Homenaje a la memoria del profesor Ernesto Gómez, patrono de la Fundación CIVES

12.45 h - Memoria Democrática e Historia de la Democracia en el currículo escolar

- Ponencia introductoria: *Julián Chaves Palacios*. Catedrático de Historia Contemporánea, Universidad de Extremadura
- *Pedro Campos de Michelena*. ARMH de Jaén
- Moderadora-relatora: *Alba de la Cruz Redondo*. Doctora en Historia, profesora en la Universidad de Jaén

Comida 14.30 – 16.00 h

16,00 h - Mesa redonda. La Memoria Democrática en la Educación en Valores Cívicos y Éticos

- *Julio José Ordóñez Marcos*. Vicepresidente de la Fundación CIVES
- *Joaquín Posado Valdueza*. Profesor de Enseñanza Secundaria
- *Luis María Cifuentes Pérez*. Catedrático de Enseñanza Secundaria
- Moderadora-relatora: *Ana Rodríguez Penín*

17.00 h - Memoria Democrática de la mujer en el currículo escolar

- Ponencia introductoria: *Julia Sevilla Merino*. Profesora Titular en la Universitat de València. Miembro de Instituto Universitario de Estudios de la Mujer
- *Carmen Rueda Parras*. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Co-coordinadora del proyecto M.D.
- Moderadora-relatora: *Libertad Sánchez Gil*. Historiadora, portavoz de la ARMH de Mérida comarca.

18.30 h - Mesa redonda. La formación del profesorado como factor de éxito para la incorporación de la Memoria Democrática al currículo escolar

- *José Beltrán Llavador*. Doctor en Filosofía y Profesor Titular del Departamento de Sociología y Antropología Social, Universitat de València
- *Carmen Rosa García Ruiz*. Profesora Titular de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga
- *Beatriz Muñoz González*. Profesora de Sociología, Facultad Formación del Profesorado, Universidad de Extremadura
- Moderador-relator: *Pedro Liébana Collado*. Catedrático de E.S.

20.00 h – Clausura

- *Diego Blázquez*. Director General Memoria Democrática. S.E. de Memoria Democrática



**Investigación sobre la incorporación de la
MEMORIA DEMOCRÁTICA al currículo escolar.
Situación, retos y propuestas pedagógicas.**

Investigación sobre la incorporación de la MEMORIA DEMOCRÁTICA al currículo escolar. Situación, retos y propuestas pedagógicas.

Fernando Ayala Vicente

Luis M^a Cifuentes Pérez

Alba de la Cruz Redondo

Pedro Liébana Collado

Victorino Mayoral Cortés

Julio José Ordóñez Marcos

Ana Rodríguez Penín

Carmen Rueda Parras

Libertad Sánchez Gil

www.fundacioncives.org

