



# Experiencias docentes de incorporación de la Memoria Democrática en el currículo escolar

---



GOBIERNO  
DE ESPAÑA

MINISTERIO  
DE POLÍTICA TERRITORIAL  
Y FUNCIÓN PÚBLICA



**Fundación CIVES**

Calle Vallehermoso, 12, 1º C, 28015, Madrid

[cives@fundacioncives.org](mailto:cives@fundacioncives.org)

91 298 65 55

[www.fundacioncives.org](http://www.fundacioncives.org)

ISBN: 978-84-126494-9-9

Depósito Legal: M-25640-2024

Diseño y Maquetación: Redefinir S.L.U

## ÍNDICE

### PRESENTACIÓN

- **Experiencias docentes de incorporación de la Memoria Democrática en el currículo escolar.** Julio J. Ordóñez Marcos, Vicepresidente de la Fundación CIVES..... 7

### INTRODUCCIÓN

- **Educación histórica y memoria democrática. Evoluciones recientes y polémicas públicas.** Cosme J. Gómez Carrasco (Universidad de Murcia), Ramón López Facal (Universidad de Santiago de Compostela), Víctor Santidrián (Fundación 10 de Marzo).. 11

### PRÁCTICA ESCOLAR Y SITUACIONES DE APRENDIZAJE

- **1. Hacer historia: La recuperación de la Memoria Democrática de los Montes Orientales (Iznalloz, Granada).** M<sup>a</sup> Victoria Peinado Espinosa, Lara García Bello, José M<sup>a</sup> García-Consuegra Flores, Alba Espinosa Mata y Julia Cáceres Rivas..... 36
- **2. Acciones formativas y de innovación sobre Memoria Democrática en las aulas de Educación Secundaria.** Manuel Gálvez Caravaca..... 43
- **3. La práctica escolar en la Memoria Democrática.** Eva M<sup>a</sup> Espinosa Montoro..... 53
- **4. El Trabajo de la Memoria Democrática en el primer ciclo de ESO: “Cojamos impulso”.** Arnaldo Mira Pérez..... 59
- **5. De la Memoria individual a la Memoria Democrática.** Sergi Sánchez Torres..... 68

## ACTIVIDADES DOCENTES

- **1. Aplicaciones didácticas en Memoria histórica y Memoria Democrática en el aula dentro del currículo extremeño.** Sebastián Merino Muriana, Sergio Cerezo García, Lucía Rocha López y David Merino Mancera..... 76
- **2. Experiencias docentes sobre educación histórica y valores democráticos.** Félix González Chicote..... 84
- **3. La práctica escolar en la Memoria histórica y Democrática.** Antonio Fernández de Terán Mesa..... 91
- **4. Cuatro actividades para el estudio de la Memoria Democrática.** Rebeca M<sup>a</sup> Fernández Zabala..... 94
- **5. Experiencias de incorporación de la Memoria Democrática en el currículo escolar.** Miguel Ángel Valdivia Poyatos..... 99
- **6. Historia de los vencidos: Los republicanos del Baix Vinalopó en Mauthausen y Gusen.** Iván Martínez Montoya..... 104

## INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

- **1. Informe sobre la depuración de maestros y maestras en Fuenlabrada (Madrid) tras el golpe de estado de 1936.** Enrique Ferres Benedito, Pablo Anacabe Ambel, Hugo García Fernández, Daniel Iriarte Villalba, Aarón Martín Fernández, Álvaro Pernas Iglesias y Carlos Valentín Santamaría..... 112
- **2. Memoria en las aulas: Testimonios orales aplicados a la educación.** Enrique Martos Vázquez, Celia Puerto y José Vizuete. 117
- **3. Diálogo intergeneracional: Patrimonio y ciudadanía en práctica.** Sara Fita Estévez..... 122

- **4. Los institutos de segunda enseñanza durante el franquismo. Estudio de caso: IES “Infante Don Juan Manuel”.** Rita M<sup>a</sup> Matencio López y Rosario Martínez Sánchez..... 127
- **5. La deportación extremeña investigada en el CEPA de Cáceres: Ocho años (dieciséis cursos) de prácticas docentes.** Isabel García Iglesias, M<sup>a</sup> Lourdes Lorenzo Valle y Guillermo Morales Cobos..... 136
- **6. Desmemorada Historia.** M<sup>a</sup> Luisa Melchor Zamorano, Ana Alegre Luengo, Sofía Pineda García, Lucía Serradilla Gordo y Candela Rodríguez Durán..... 141

## LUGARES DE MEMORIA

- **1. Hablemos de la guerra civil: La fosa del cementerio de Miajadas.** Antonio José Arjona Casillas, Marta Monago, Claudia Rocca y Alejandra Román..... 150
- **2. El cementerio de Elche y de Paterna como lugares de memoria, historia y educación.** Gaspar Díaz Pomares..... 158
- **3. Transición y Memoria Democrática: Los lugares de Memoria.** Lourdes Sánchez Borrena, Carola Sosa, Sheila Ramírez, Manuel Vaca y Marta Álvarez..... 166

## LA LUCHA DE LAS MUJERES POR SUS DERECHOS Y LIBERTADES

- **1. Mujeres contra la desigualdad. El legado de la industria conservera murciana (1960-2020).** Manuel Gálvez, Julia Guillén, Silvia Lucas y Martina Murcia..... 173

# **Experiencias docentes de incorporación de la Memoria Democrática en el currículo escolar**

---



## **Presentación**

### **Experiencias docentes de incorporación de la Memoria Democrática en el currículo escolar.**

Julio J. Ordóñez Marcos  
Vicepresidente de la Fundación CIVES

La incorporación en el currículo escolar del sistema educativo español de la enseñanza y aprendizaje de la Memoria Democrática ha supuesto, por una parte, un avance significativo para que se logre un conocimiento más completo de la historia de la democracia en España y por otra, la promoción de valores cívicos y éticos que deben impregnar la vida democrática y la convivencia pacífica entre toda la ciudadanía.

La relevancia académica que significa esta incorporación con una finalidad educativa implica analizar críticamente el pasado y presente contemporáneos de España que dé lugar al desarrollo de una conciencia ciudadana permanentemente favorable a la defensa de los valores democráticos y partidaria de la paz, la solidaridad y el respeto a las diferencias.

En este convencimiento, la Fundación CIVES presentó el proyecto “Experiencias docentes de incorporación de la Memoria Democrática en el currículo escolar” a la convocatoria de la Secretaría de Estado de Memoria Democrática, (Resolución de 1 de agosto de 2023), convocatoria destinada a subvencionar en régimen de concurrencia competitiva, actividades relacionadas con la recuperación de la Memoria Democrática. La Fundación CIVES ha sido una de las 104 entidades beneficiarias de la citada convocatoria.

Según el proyecto diseñado, cabe decir como antecedente que, CIVES ha realizado durante los dos últimos años, Encuentros Territoriales y Jornadas de Formación en diferentes ciudades españolas, que bajo el nombre genérico de “Educación, Ciudadanía y Memoria Democrática” supusieron un importante punto de encuentro para el personal docente del área de Ciencias Sociales de los niveles educativos de Primaria, Secundaria (ESO y Bachillerato) y Universidad, alumnado de las Facultades de Historia y Formación del Profesorado, así como de

centros educativos con experiencias docentes en materia de Memoria Democrática y asociaciones que pudieran estar interesadas en el tema, tanto memorialistas como de otro tipo.

El contenido del libro que se presenta recoge en concordancia con el proyecto presentado, precisamente, las experiencias docentes expuestas y compartidas por diferentes centros de enseñanza no universitaria en estos encuentros, prácticas escolares que han tenido reconocimiento en la comunidad educativa y que permitirán que otros centros docentes, conozcan y se beneficien de experiencias exitosas y las puedan reproducir en sus propios ámbitos.

Asimismo, el conocimiento de experiencias docentes de incorporación de la Memoria Democrática en el currículo escolar deberá ayudar a identificar posibilidades de mejora e innovación, así como fomentar la colaboración entre diferentes instituciones educativas y promover el intercambio de conocimientos y experiencias.

Unas consideraciones respecto al contenido del libro. La primera tiene que ver con la redacción de las aportaciones de los distintos centros educativos. Se ha mantenido de forma consciente, el texto con el que los participantes hicieron pública su intervención en los diferentes encuentros, en particular, las aportaciones del alumnado. Estos redactaron su participación, la hicieron pública ante un auditorio compuesto en su mayor parte por “mayores y profesorado” y lo hicieron pasando de una inicial timidez a una seguridad que ponía de manifiesto su compromiso con lo que habían realizado.

Una segunda consideración está relacionada con la recepción por el auditorio de los encuentros de las distintas experiencias docentes. Me atrevo a definirla con la palabra sorpresa. Se pasó de una inicial curiosidad a comprender que, el trabajo realizado por profesorado y alumnado, era manifestación de un compromiso con el conocimiento de la verdad histórica, fuera cual fuese el tema de la exposición. Se notaba el tiempo dedicado a la actividad, traslucía la intervención el interés con el que se había abordado el asunto, la satisfacción de conocer aspectos históricos relacionados con su entorno más cercano y el orgullo de haberlo terminado.

Y una consideración última sobre estas experiencias docentes. Una vez más se pone de manifiesto que estos ejemplos de actividades desarrolladas -de clase, complementarias o extraescolares- en los diferentes centros de enseñanza son causa capaz de una buena formación integral del alumnado y una oportunidad de desarrollar competencias y

valores que van más allá de lo académico, puesto que estas actividades permiten al alumnado explorar nuevos intereses y adquirir nuevas experiencias que favorecen su desarrollo personal y social.

Asimismo, es necesario destacar que, el estudio de los contenidos relacionados con el conocimiento de la historia de la democracia en España y la Memoria Democrática permitirá que la acción educativa contribuya a que el alumnado desarrolle algunos aspectos relacionados con las competencias clave, en particular con la competencia ciudadana, que implicará asentar valores cívicos y contribuir en la “formación de ciudadanas y ciudadanos más libres, tolerantes y con sentido crítico”.

Desde esta perspectiva, es necesario entender que el estudio de la Memoria Democrática, es el estudio de los logros y los fracasos que han marcado la historia de la democracia en España desde sus orígenes en el siglo XIX a la actualidad, tal y como establece, por otra parte, la LOMLOE de 2020 y los RRDD de ordenación y enseñanzas mínimas que la desarrollan y que subraya la Ley de Memoria Democrática de 2022.

En estas normas se diseña un itinerario educativo que, tal y como se recoge en la competencia específica 1 de la asignatura de Historia de España de 2º curso de Bachillerato, no es dibujado “sólo como efecto directo de la experiencia histórica de la Transición, sino que es el resultado del complejo camino que el constitucionalismo español ha recorrido desde 1812 hasta nuestros días”. Este recorrido, mucho más general, se puede esquematizar en el siguiente desarrollo temporal:

- Conquista de derechos de ciudadanía, civiles, políticos y sociales, desde la Constitución de 1812 hasta la Constitución de 1931.
- Pérdida traumática de derechos durante el franquismo.
- Recuperación o reconquista y ampliación de derechos civiles, políticos y sociales a partir de la aprobación de la Constitución de 1978.

En relación con todo lo expuesto y utilizando como ejemplo el saber básico “Memoria Democrática”



de la asignatura Historia de España, indicar que este conocimiento del currículo se desarrolla señalando la necesidad de “reconocer las acciones y movimientos en favor de la libertad en la historia contemporánea de España”; también se dice que es necesario tener “conciencia de los hechos traumáticos y dolorosos del pasado y del deber de no repetirlos”; y todo ello debe venir acompañado del “reconocimiento, reparación y dignificación de las víctimas de la violencia y del terrorismo en España”.

La Fundación CIVES defiende desde el punto de vista educativo, que la enseñanza y el aprendizaje de la 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 del tiempo.

Por otra parte, estudio y análisis de la Memoria Democrática, deberá plantearse haciendo especial hincapié en la lucha de las mujeres por alcanzar la plena ciudadanía.

## **Introducción**

### **Educación histórica y Memoria Democrática. Evoluciones recientes y polémicas públicas.**

Cosme J. Gómez Carrasco

*Universidad de Murcia*

Ramón López Facal

*Universidad de Santiago de Compostela*

Víctor Santidrián

*Fundación 10 de Marzo*

#### **1. Introducción**

Este trabajo es fruto de una discusión y puesta en común entre los autores, docentes de diferentes niveles educativos, sobre la pertinencia y la manera de ocuparse de la memoria democrática en las aulas. Resumimos, en primer lugar, las bases teóricas desarrolladas por la investigación en educación histórica en el siglo XX, poco presente en los estudios de grado en Historia, y que debería formar parte de la formación del profesorado. Recapitulamos, en segundo lugar, sobre las polémicas que se han planteado en España sobre la enseñanza de la historia en los últimos decenios, con decisiones desafortunadas fruto de tradiciones y prejuicios y que han ignorado tanto las aportaciones de la investigación histórica como educativa. Siendo conscientes de las limitaciones que, en nuestra opinión, tiene la última ley educativa (2021), la valoramos como un avance que permite nuevos enfoques educativos e historiográficos. En tercer lugar, nos ocupamos de las virtualidades educativas que ofrece la Ley de Memoria Democrática (2022) para avanzar en una educación democrática. Lo concretamos con una propuesta para trabajar en las aulas que está disponible en abierto para el profesorado. Concluimos con una reflexión sobre las circunstancias y el marco de confrontación que en la actualidad condiciona la educación histórica en un contexto de “guerra cultural” desencadenada por las extremas derechas contra los valores democráticos.

## 2. La educación democrática en el contexto de la investigación sobre enseñanza de la historia en el siglo XXI.

La investigación en educación histórica ha experimentado un proceso de consolidación en las dos últimas décadas. Para abordar los desafíos sociales del siglo XXI se han combinado enfoques teóricos y epistemológicos de la historia, con la integración de herramientas metodológicas de las ciencias de la educación. A comienzos del siglo XXI era un área emergente, con escasa presencia en las principales revistas académicas. Sin embargo, al realizar una revisión de las bases de datos de la *Web of Science* hemos localizado 1.803 artículos publicados desde comienzos del año 2000 hasta finales de 2023<sup>1</sup>, el 70% de ellos publicados a partir de 2015. Este importante incremento cuantitativo de la última década ha ido acompañado de un proceso de mayor definición de los fundamentos teóricos y epistemológicos. Los objetos de estudio se han configurado en torno al currículum educativo, los libros de texto, programas de formación del profesorado, estrategias y técnicas de enseñanza, además de las concepciones y conocimientos del profesorado y alumnado de Educación Secundaria y, en menor medida, de Educación Primaria (Gómez, Rodríguez, López-Facal y Monteagudo, 2022). Dentro de los estudios sobre enseñanza de la historia, las investigaciones sobre la educación democrática y cívica se sustentan fundamentalmente en las ideas de pensamiento histórico y conciencia histórica, por lo que tratamos de aclarar, en primer lugar, los referentes y evolución de ambos conceptos.

Las teorías e investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje de la historia otorgan desde hace décadas un papel central al concepto de **pensamiento histórico**. En la mayoría de las investigaciones se asume el pensamiento histórico como modelo explicativo central para la educación histórica, aunque no existe una única tradición sobre la manera de concretarlo (Lévesque y Clark, 2018; Gómez y Sáiz, 2023). Para definirlo se ha recurrido a conceptos metodológicos propios de la historia como disciplina (llamados también conceptos de segundo orden): contenidos estratégicos vinculados a las competencias históricas o competencias de pensar históricamente.

El éxito del término pensamiento histórico está relacionado con la necesidad analizar prácticas y obtener datos empíricos sobre el desarrollo de los conocimientos de historia y sobre la naturaleza de la historia como ciencia. Para ello era necesario concretar cuáles eran las competencias vinculadas a la práctica cognitiva del llamado “trabajo del historiador”.

---

<sup>1</sup> Búsqueda realizada en febrero de 2024.

La investigación educativa trató de comprender las diferencias entre los aprendices (escolares) y los expertos (historiadores) para conocer e interpretar el pasado y, a partir de esa base, poder promover el desarrollo de conocimientos rigurosos. El origen de este modelo teórico nació de prácticas de innovación en Inglaterra entre finales de los años 60 y los 70 del pasado siglo, vinculado a la confluencia de dos focos de investigación empírica sobre la enseñanza de la historia: en Londres a través de P. Lee y A. Dickinson en el Institute of Education, y en Leeds a través de D. Shemilt en el *Schools Council History 13–16 Project*, posteriormente *Schools History Project (SHP)*. Dos focos de investigación que confluirían en los 80 en el Cambridge History Project y, en los 90, solo en Londres, en el *Concepts of History and Teaching Approaches 7–14 (CHATA)* (Lee, 2011). Desde estos núcleos seminales estos modelos se difundieron por otros países, de manera destacada en los Estados Unidos y Canadá.

En Estados Unidos esta línea de investigaciones cognitivas sobre aprendizaje histórico se materializó en los años 90 los trabajos de S. Wineburg (1991, 2001) y el grupo que se constituiría en su entorno (*The Stanford History Education Group, ahora llamado Digital Inquiry Group*) centrado, desde las técnicas de examen de expertos y novatos (historiadores y estudiantes o docentes), en el análisis de lo que se denomina en castellano como alfabetización histórica (*historical literacy*) es decir, las habilidades propias de lectura y escritura histórica: el examen de fuentes históricas (lectura y análisis, contextualización, corroboración, cotejo, fiabilidad de las fuentes) y la producción de ensayos o narrativas basados en las mismas (Monte-Sano, 2010; Montesano y De la Paz, 2012; Monte-Sano et al., 2014; Reisman, 2012; Vos y Wiley, 2000; Wineburg et al., 2013; VanSledright, 2002 y 2011; VanSledright y Limón, 2006). Las investigaciones realizadas han profundizado en la comprensión de las ideas de los adolescentes sobre pruebas y fuentes históricas, en sus habilidades de uso de múltiples fuentes de información, incluyendo recientemente la información digital (Wineburg, 2018). También se han centrado en las capacidades para componer ensayos de análisis y argumentación histórico. Esta perspectiva llevó a destacar la importancia de que los docentes dispongan de una formación epistemológica sólida sobre qué es el conocimiento histórico y cómo se adquiere.

Este impulso a la renovación de la educación histórica adquirió a finales de los 90 un importante desarrollo en Canadá con la labor de P. Seixas en la Universidad de British Columbia. Allí nació el Centro para el Estudio de la Conciencia Histórica en 2001 y el proyecto *Benchmarks of Historical Thinking Project* (Seixas, 2006; Peck y Seixas, 2008) renombrado en 2011 como *Historical Thinking Project*. A partir del mismo apare-

cerían diferentes formulaciones del pensamiento histórico y las destrezas que implica (Lévesque, 2008; Seixas y Morton, 2013, Seixas, 2017) que, en su versión más difundida, identifica seis grandes conceptos de pensamiento histórico: 1) **relevancia histórica**: capacidad para establecer significado e importancia del pasado desde el presente; 2) **fuentes y pruebas**: uso de fuentes para obtener pruebas; 3) **causas y consecuencias**: habilidades de explicación multicausal; 4) **perspectiva o empatía histórica**: capacidad para comprender la historicidad del pasado de forma contextualizada y evitar proyectar mentalidades y datos del presente para eplicar el pasado: prejuicios culturales, anacronismos; 5) **cambio y continuidad**: comprensión del tiempo histórico y usos flexibles de los marcos temporales; y 6) **dimensión ética**: capacidad de emitir juicios éticos sobre pasados históricos y comprensión de injusticias, especialmente sobre personas y colectivos no hegemónicos, perdedores, víctimas o ignorados.

A diferencia de este enfoque de pensamiento histórico, perfilado desde el ámbito angloamericano (Inglaterra, Estados Unidos y Canadá) y matizado por las propuestas de razonamiento histórico de las profesoras Van Boxtel y Van Drie (2018), la perspectiva de **conciencia histórica** ha tenido gran relevancia en los trabajos desarrollados en Alemania, Brasil, Portugal, o en el norte de Europa (Suecia, Noruega y Finlandia). Esta propuesta se plantea de forma menos empírica y más teórica. Gran parte de las reflexiones que emanan de estas publicaciones no derivan de perspectivas psicopedagógicas sino de la filosofía de la historia, poniendo en el centro el concepto de conciencia o consciencia histórica (*historical consciousness*) como uso de conocimientos sobre el pasado histórico para la orientación personal en el presente. Desempeñan un papel central las conceptualizaciones de J. Rüsen (2005) y la influencia de la tendencia historiográfica alemana de historia social crítica (Kocka, 2002). Aunque el origen de este enfoque proviene de la teoría de la historia, en las investigaciones empíricas posteriores, sobre las relacionadas con las narrativas y los procesos identitarios, sí han influido las investigaciones y reflexiones de la pedagogía crítica (Apple, 1993; Giroux, 2005) y la psicología social (Carretero y Van Alphen, 2014; Jovchelovitch, 2012).

Peter Seixas definió el concepto de conciencia histórica en la revista *History and Memory* como “El área donde la memoria colectiva, la escritura de la historia y otros modos de organización de imágenes del pasado se funde en la opinión pública” (Seixas, 2002, p. 10). Unos años después, Catherine Duquette (2015) indicó que este término puede definirse como la comprensión individual de la temporalidad: la interpretación del pasado que permite la explicación del presente y la orientación para futuro (Char-

land, 2003). En ambas formulaciones se percibe esa confluencia entre un conocimiento del pasado como necesidad individual de orientación para comprender el presente y afrontar el futuro (orientación temporal), pero también como una necesidad colectiva en torno a la construcción de la memoria y la identidad.

La investigación internacional que ha utilizado este concepto de conciencia histórica para indagar aspectos del aprendizaje, lo han hecho para analizar la relación entre pasado y presente en contexto cronológico y social (Duquette, 2015); la influencia del progreso, el presentismo y los juicios morales en las ideas históricas de los estudiantes; y la construcción de narrativas históricas que permiten analizar la identidad y la orientación en la vida cultural (Barca, 2008; Nordgren, 2019).

Como ha indicado Barca (2007) las relaciones entre conciencia histórica y la construcción de las identidades sociales son complejas, a juzgar por los estudios existentes de narrativas de los jóvenes sobre el pasado que habitualmente se han centrado en cuestiones de identidad nacional (Carretero, 2011; Barton y Levstik, 2004). La matriz de relaciones de Rüsen (2005) nos da pistas para profundizar esta reflexión. Los sentimientos de pertenencia e identidad social (local, regional, nacional, pero también identidad cultural y de género entre otras) se construyen de forma natural en el transcurso de diferentes experiencias cotidianas. En la educación obligatoria es posible (re)orientar estas construcciones identitarias. Para la profesora Barca (2007), el profesorado debe pasar de “inculcadores” de valores incuestionables sobre el pasado y el presente, a proporcionar al alumnado las herramientas intelectuales y la motivación necesaria para problematizar los valores inherentes a las acciones humanas, tanto pasadas como presentes. Lo que no es contradictorio con el deber de transmitir valores, como establece la legislación española.

En estas investigaciones se plantea la historia como una disciplina clave para potenciar la cultura democrática del alumnado (Barton y Levstik, 2004; Grever, 2012). No cabe duda de que la contraposición de una enseñanza de la historia como transmisora de valores incuestionables frente a otro enfoque basado en la problematización de los fenómenos sociales, son de muy difícil armonización. Entre otras razones porque una forma de enseñar historia fomenta, sobre todo, la creación de identidades colectivas excluyentes al tener como eje discursivo el relato nacional, cuando no étnico o cultural basado en subrayar las diferencias existentes entre el “nosotros” y “los otros”. Mientras que el otro enfoque, a través de la potenciación del espíritu crítico, pretende ayudar a la construcción de identidades múltiples o inclusivas -las fidelidades concéntricas de las que

nos ha hablado López Facal (2006)-. Los trabajos de Hugh Starkey en Inglaterra (2013); o de Daniel Schugurensky en el continente americano (2012) son ejemplos de la preocupación por una educación para la ciudadanía, los derechos humanos y la participación democrática a la hora de abordar la enseñanza de las ciencias sociales. Unas temáticas que pueden y deben plantearse desde la educación histórica (López Facal y Schugurensky, 2023).

### **3. Polémicas sobre enseñanza de la historia durante los cambios curriculares**

Las polémicas públicas sobre enseñanza de la historia han estado alejadas de estas discusiones académicas sobre los enfoques de pensamiento histórico y conciencia histórica. El debate público sobre la educación cívica y democrática a través de la enseñanza de la historia ha estado contaminado habitualmente por los enfrentamientos entre nacionalismos centrífugos y centrípetos, y por los discursos, tan tediosos como intrascendentes, en torno a las esencias de la historia de España.

En 1987, consolidada ya la democracia, se anunció un proyecto de reforma general de la educación. Aunque la ley de 1970 había impulsado un importante avance en la educación, los desajustes eran enormes, con un elevado fracaso en la educación básica superior al 30%. Por otra parte la necesidad de ampliar la escolarización más allá de los 14 años era una necesidad que no podía demorarse.

La LOGSE (1990) introdujo una nueva etapa de educación secundaria obligatoria (12-16 años) y amplió la estructura de áreas que ya se había aplicado en la reforma anterior. En el bachillerato (16-18), se creó una asignatura en el primer curso de Historia del Mundo Contemporáneo (para estudiantes de Ciencias Sociales y Humanidades) y, en 2º curso, una materia común obligatoria de Historia de España. Que exista una asignatura específica de historia nacional obligatoria para obtener el título oficial que habilita para el acceso a la educación superior tiene más relación con el contexto político interno que con objetivos educativos. Poco después de ser aprobada la Constitución de 1978, con el desarrollo de una estructura no centralista del Estado, se produjo una reacción neo-centralista que se oponía a lo que consideraban una “ruptura” de España y reclamaban recuperar la buena y vieja historia nacional como antídoto frente a la presencia de los nuevos contenidos que incluyeron algunas Comunidades Autónomas.

Uno de los mayores cambios políticos de la transición democrática

española consistió en la descentralización territorial, convirtiendo España en un Estado autonómico (*federalizante*). Muchas competencias que hasta ese momento eran exclusivas del gobierno central se han transferido, o se comparten, con las administraciones territoriales autónomas. Han asumido, entre otras, competencias en educación e incluyeron contenidos de geografía e historia de sus respectivos territorios y algunas asignaturas optativas propias. La educación histórica se convierte desde entonces en objeto de confrontación política permanente. El sesgo de los nacionalismos sub-estatales (catalán, gallego o vasco) recurren a mitos similares a los del nacionalismo español, aunque cada uno de ellos los aplica a las que considera sus propias esencias identitarias. Los discursos son habitualmente igual de tendenciosos, pero con menor impacto por la desigual cuota de mercado editorial de libros de texto y por la limitación impuesta desde el gobierno central de mantener contenidos comunes obligatorios para toda España.

Estos debates y el cambio de gobierno propiciaron un giro curricular a partir de 1996. Esperanza Aguirre, entonces Ministra de Educación, manifestó su preocupación por lo que consideraba una pérdida de la “identidad” de la Historia de España en el currículo escolar: “la Historia se ha reducido a un somero estudio de la Edad Contemporánea, por no decir lisa y llanamente del Mundo Actual”, clamó en la inauguración del curso académico en la Real Academia de la Historia en otoño de 1996. J. Prats (2016) recuerda que el debate sobre las Humanidades tras el proyecto de Decreto del año 2000 tuvo ciertas similitudes con las polémicas desarrolladas en Francia e Inglaterra desde finales de la década de 1990 (Mandler, Lang y Vallance, 2012) en las que se opuso una visión de la Historia como una ciencia social, frente a otra basada en un relato de valores “eternos” y de grandes epopeyas históricas cuyo sujeto histórico era la nación.

El llamado Decreto de Humanidades, y la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), que no entró en vigor, reformularon los contenidos de Historia de España en Bachillerato “desde Atapuerca al euro”, lo que supuso un contraste con los países de nuestro entorno cultural: en Francia el último curso de Bachillerato se dedica a la historia del mundo desde 1930; en Portugal, desde comienzos del siglo XX; y en Australia o Canadá desde 1918. No porque no interese la historia anterior a la contemporánea, sino porque esos contenidos los abordan en cursos anteriores, como ocurre en España en la ESO.

El debate, aunque quizá mejor sería definirlo como cruzada, sobre

las Humanidades, abierto por la ministra Esperanza Aguirre, fue acompañado de algunas declaraciones apocalípticas de un sector muy bien integrado dentro del mundo académico, como las del director de la Real Academia de la Historia, que llegó a afirmar en el año 2000 en una entrevista en *El País* que los jóvenes sufrían de una “ignorancia aterradora” ya que “desconocen quién fue Alfonso XIII” o no había oído “hablar de la trilla o las mieses”. Esta dinámica de instrumentalización política de la historia escolar impidió un balance sereno de los cambios producidos por los planes de 1975 y 1990 y las siempre necesarias actualizaciones metodológicas y didácticas que todo conocimiento debe realizar para ajustarse a las necesidades sociales.

En 2006 se implantó una nueva ley educativa (LOE), donde se introdujeron por primera vez las competencias planteadas por la OCDE<sup>2</sup>. En el caso de los contenidos de Historia, se planteó un desarrollo curricular que mezcló las propuestas de la LOGSE con algunos contenidos del Decreto de Humanidades. Entre las principales polémicas que se generaron con esta propuesta curricular fue el porcentaje de contenidos que las Comunidades Autónomas podrían proponer para complementar los Reales Decretos de enseñanzas mínimas. En el año 2000 el Partido Popular descentralizó las competencias educativas en las Comunidades Autónomas, y ahora el debate se trasladó a ese terreno. Fue una época, la de comienzos del siglo XXI, en la que comenzaron a proliferar síntesis de Historia de España que planteaban una realidad cultural sobre el modelo ya citado “desde Atapuerca al euro”. La autoría de muchas de esas síntesis correspondió a personas ajenas a la investigación en historia. Valga como muestra la publicada por César Vidal y Federico Jiménez Losantos (2009): “Breve Historia de España para inmigrantes, nuevos españoles y víctimas de la LOGSE”.

Apenas siete años después, un cambio de gobierno conllevó otra modificación curricular. La LOMCE (2013), y su desarrollo curricular posterior, insistió en el planteamiento del Decreto de Humanidades del año 2000, impulsando de nuevo un fuerte sesgo nacionalista muy conservador, tanto desde el punto historiográfico como ideológico: énfasis en los hitos políticos, sobre todo los referentes a la construcción de la nación, reducción de los contenidos sociales y económicos, de las realidades extraeuropeas, del método histórico y del trabajo con fuentes históricas (López Facal, 2014). Se obviaron, entre otras, las recomendaciones del

---

<sup>2</sup> La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo: <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutive.summary.sp.pdf>

Consejo de Europa sobre el papel de la historia para el desarrollo de un compromiso cívico y social (Consejo de Europa, 2002 y 2018).

En 2022, el gobierno de coalición de izquierdas elaboró una nueva ley de educación, aprobada por mayoría parlamentaria. La oposición conservadora de derecha y extrema derecha han declarado que la derogarán si alcanzan nueva mayoría en el Parlamento. El currículo de Geografía e Historia en la educación secundaria (12-16) y bachillerato (17-18) organiza los conocimientos en tres bloques: retos del mundo actual, sociedades y territorios, y compromiso cívico. En el bloque “sociedades y territorios”, además de conocimientos procedimentales (pensamiento histórico y uso de fuentes), se han introducido temáticas políticas, sociales, económicas y culturales, que pueden ser articulados libremente por el profesorado a través del diseño de las unidades didácticas, situaciones de aprendizaje, o proyectos. Esto permite integrar el aprendizaje de las experiencias del pasado con los retos del futuro, y plantear un conocimiento social, vinculado con el compromiso cívico (Schugurensky y Wolhuter, 2020).

La propuesta es coherente con las orientaciones del Consejo de Europa sobre enseñanza de la Historia de calidad<sup>3</sup> que recomienda currículos de Historia flexibles, y pedagogías interactivas que reconozcan las diferencias culturales; enseñar y aprender sobre la compleja historia de la democracia; plantear una historia social que refleje las actividades de individuos y grupos sociales; reconocer que las sociedades se han ido nutriendo a lo largo del tiempo de personas de diferentes orígenes culturales, religiosos y étnicos; introducir temáticas controvertidas en el aula; valorar las identidades múltiples; o proporcionar al alumnado herramientas intelectuales para evaluar fuentes históricas.

Las críticas formuladas en España desde la derecha y la extrema derecha y algunos sectores del profesorado, ampliamente difundidas por activistas conservadores en la prensa y redes sociales, se centran en tres aspectos: la mayor presencia de la historia contemporánea frente a etapas anteriores; la introducción de conceptos de otras ciencias sociales; y, sobre todo, lo que consideran un exceso de contenidos de carácter cívico relacionados con la memoria democrática.

Aunque en nuestra opinión existen aspectos muy mejorables, la nueva normativa de 2022-2023 incluye avances relevantes como la incorpora-

---

<sup>3</sup> <https://edoc.coe.int/en/teaching-history/7754-quality-history-education-in-the-21st-century-principles-and-guidelines.html>

ción de competencias específicas para la educación histórica, coherentes con propuestas que cuentan con amplio respaldo en la investigación (Seixas y Morton, 2013; Montesano, De la Paz y Felton, 2014).

La actual polarización ideológica en España distorsiona el debate público sobre casi cualquier tema y por tanto también sobre educación. La constante descalificación y deslegitimación que preside la discusión hace imposible que se pueda construir un consenso social mínimo sobre cómo dar respuesta a los desafíos de la enseñanza de la historia en el siglo XXI: si es coherente con las bases epistemológicas de la ciencia histórica, con su evolución historiográfica, y las investigaciones sobre la enseñanza de la Historia; y si se alinea con las políticas educativas de otros países democráticos y con las recomendaciones de los organismos internacionales a los que pertenece España. Frente a ello, los debates han estado y siguen estando contaminados por la obsesión identitaria y nacionalista que impregna las habituales polémicas generadas en los medios de comunicación y las redes sociales. Pero también por las reticencias que muestran parte de los sectores conservadores en reconocer los impulsos democráticos iniciados en periodos anteriores a 1978 (principalmente el Sexenio Democrático y la II República), y su intento de mantener un velo sobre los aspectos más controvertidos de la represión franquista.

#### 4. La Ley Memoria Democrática y su implementación en educación

---

<sup>4</sup> La condición de “víctima” está lejos de ser aceptada universalmente en la medida en que iguala a todas ellas en la misma categoría, sea cual sea el origen de las violencias que las han generado (“La víctima es el héroe de nuestro tiempo. (...) Inmuniza contra cualquier crítica, garantiza la inocencia más allá de toda duda razonable. (...) La víctima es irresponsable, no responde de nada, no tiene necesidad de justificarse” (Giglioli, Daniele (2017): *Crítica de la víctima*, Barcelona, Herder). No parece razonable aplicar el carácter de víctima a determinadas personas como Reinhard Heydrich a pesar de haber muerto a causa de un atentado. Pero sí a las miles que perecieron por bombardeos injustificables (Dresde, Hiroshima...), y a todas cuantas han sido perseguidas y asesinadas por motivos ideológicos, étnicos, religiosos o de otro tipo.

Esta ley de Memoria Democrática 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. España atesora una larga tradición liberal y democrática que surge con las Cortes de Cádiz y la Constitución de 1812. A lo largo de todo el siglo XIX y gran parte del XX, multitud de españoles y españolas lucharon y dieron su vida por la implantación de un sistema democrático en nuestro país, en los mismos términos que se estaba construyendo en el resto de países de nuestro entorno. Constituciones como la de 1812, 1869, 1931 y 1978 han sido hitos de nuestra historia democrática y han abierto momentos esperanzadores para el conjunto de nuestra sociedad.

La Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática, como era de esperar, generó numerosas polémicas en la opinión pública en torno a la recuperación de la memoria de las víctimas en el “período que abarca el golpe de Estado de 18 de julio de 1936, la posterior Guerra y la Dictadura” (artículo 3), aunque el objetivo del texto es más amplio, según se indica en el capítulo II del preámbulo de la Ley y apunta hacia los movimientos democráticos y la tradición liberal en la historia contemporánea de España<sup>4</sup>:

A lo largo de todo el texto la Ley insiste en varios vectores:

1. Las víctimas de la Guerra Civil y la dictadura franquista.
2. Los movimientos democráticos y de lucha por las libertades en la historia contemporánea de España.
3. La tradición constitucional y los avances en derechos y libertades que introdujeron las constituciones desde 1812 a 1978.
4. Los exilios en la historia de España.
5. El papel de las mujeres en la lucha por las libertades y la construcción de la democracia en España.
6. Derecho humanitario y defensa de la paz.

Uno de los puntos que generó más debate fue su artículo 44 “Medidas en materia educativa y de formación del profesorado”, que los sectores conservadores y de extrema derecha interpretaron como una manipulación ideológica a través de la escuela. Su redacción es la siguiente:

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, desarrollando en los libros de texto y materiales curriculares la represión que se produjo durante la Guerra y la Dictadura.

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, impulsando asimismo en la comunidad educativa el derecho a la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición.

En respuesta a esta demanda de la Ley de Memoria Democrática, los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, y Bachillerato introdujeron elementos que reflejamos en la tabla 1. Aunque estos cambios se incluyeron desde Primaria, son mucho más visibles en la asignatura de Historia de España de 2.º de Bachillerato.

<b>Educación Primaria</b>
<p><b>Saberes básicos</b></p> <p>Primer ciclo:</p> <p style="padding-left: 40px;">Las fuentes orales y la memoria colectiva.</p> <p>Tercer ciclo:</p> <p style="padding-left: 40px;">La memoria democrática. Análisis multicausal del proceso de construcción de la democracia en España. La Constitución de 1978.</p>
<b>Educación Secundaria Obligatoria</b>
<p><b>Competencia 5</b></p> <p>“Reconocimiento de la memoria democrática, así como la visibilización de la aportación de las mujeres, que han marcado, a través de su compromiso y la acción pacífica, gran parte de los avances y logros del estado social [...]”.</p> <p><b>Criterios de evaluación</b></p> <p>Criterio de evaluación 5.1. “...puesta en valor de nuestra memoria democrática y de los aspectos fundamentales que la conforman, de la contribución de los hombres y mujeres a la misma y la defensa de nuestros valores constitucionales”.</p> <p><b>Saberes básicos</b></p> <p>Bloque Retos del mundo actual:</p> <p>Genocidios y crímenes contra la humanidad. Guerras, terrorismo y otras formas de violencia política. Alianzas e instituciones internacionales, mediación y misiones de paz. Injerencia humanitaria y Justicia Universal.</p> <p>Bloque Sociedades y territorios:</p> <p>La memoria democrática. Experiencias históricas dolorosas del pasado reciente y reconocimiento y reparación a las víctimas de la violencia. El principio de Justicia Universal.</p> <p>Boque Compromiso cívico:</p> <p>Compromiso cívico y participación ciudadana. Mediación y gestión pacífica de conflictos y apoyo a las víctimas de la violencia y del terrorismo.</p>

Tabla 1. La memoria democrática en los Reales Decretos de enseñanzas mínimas LOMLOE (2022) (elaboración propia).

## Bachillerato

### Justificación de la asignatura

"La libertad, el primero de esos ejes vertebradores, ofrece una perspectiva no lineal que atraviesa toda la época contemporánea hasta nuestros días, recogiendo la trayectoria de nuestra memoria democrática hasta la Constitución de 1978 y los retos actuales y futuros a los que puede enfrentarse nuestra democracia."

Competencia 1. Valorar los movimientos y acciones que han promovido las libertades en la historia de España, utilizando términos y conceptos históricos, a través del análisis comparado de los distintos regímenes políticos, para reconocer el legado democrático de la Constitución de 1978 y el reconocimiento de las víctimas como fundamento de nuestra convivencia y garantía de nuestros derechos.

Competencia 8. Valorar el patrimonio histórico y cultural como legado y expresión de la memoria colectiva, identificando los significados y usos públicos que reciben determinados acontecimientos y procesos del pasado, por medio del análisis de la historiografía y del pensamiento histórico para el desarrollo de la iniciativa, el trabajo en equipo, la creatividad y la implicación en cuestiones de interés social y cultural.

### Saberes básicos

Bloque Sociedad y territorios:

La II República y la transformación democrática de España: las grandes reformas estructurales y el origen histórico de las mismas. Realizaciones sociales, políticas y culturales; reacciones antidemocráticas contra las reformas.

El golpe de estado de 1936, la Guerra Civil y el Franquismo: aproximación a la historiografía sobre el conflicto y al marco conceptual de los sistemas totalitarios y autoritarios. [...]. La represión, la resistencia, el exilio y los movimientos de protesta contra la dictadura por la recuperación de los valores, derechos y libertades democráticas.

Bloque Retos del mundo actual:

Memoria democrática: reconocimiento de las acciones y movimientos en favor de la libertad en la historia contemporánea de España, conciencia de los hechos traumáticos y dolorosos del pasado y del deber de no repetirlos. Reconocimiento, reparación y dignificación de las víctimas de la violencia y del terrorismo en España. Las políticas de memoria en España. Los lugares de memoria.

Bloque Compromiso cívico:

Conciencia y memoria democrática: conocimiento de los principios y normas constitucionales. La memoria democrática en el marco del derecho internacional humanitario: verdad, justicia, reparación y garantía de no repetición.

En la sociedad española actual todavía se mantienen y transmiten odios que no permiten la aceptación de los avances historiográficos que explican la Guerra Civil como resultado de un golpe de Estado y del franquismo como una dictadura. La dificultad de construir un consenso social se refleja, entre otras cosas, en la inexistencia de al menos un museo dedicado a esos periodos, algo insólito entre los países democráticos que han tenido experiencias históricas tan traumáticas<sup>5</sup>. De acuerdo con la exigencia de Th. Adorno sobre la educación<sup>6</sup>, asumimos que la es-

cuela debe en promover una educación militantemente democrática, y esto pasa por incorporar las actividades formativas que la hagan posible. Sin embargo, educar en y para la democracia no puede reducirse a una etapa delimitada cronológicamente por la guerra civil y la dictadura franquista. Ni se deben reducir todos los contenidos de enseñanza solo a este tipo de situaciones ni tampoco prescindir de ellos, sea cual sea la metodología que en cada caso se adopte. En los párrafos que siguen exponemos una manera que consideramos razonable para abordar esto en el actual marco normativo español. Obviamente se puede plantear de otras formas.

La LOMLOE ofrece a los centros educativos y al profesorado una amplia autonomía para interpretar y plasmar las orientaciones recogidas en la ley. No se imponen unos estándares obligatorios como los que tan prolijamente se recogían en la LOMCE que, en su gran mayoría, sólo implicaban repetir referencias a personajes y acontecimientos. Para superar estas anticuadas prácticas escolares centradas en la memorización de datos, fechas y protagonistas, el profesorado puede articular el trabajo en las aulas con diversidad de enfoques. No se excluyen las clases expositivas ni la lección magistral, pero se promueve que se desarrollen otras metodologías más participativas e interactivas como los debates, proyectos y situaciones de aprendizaje (S-A). El desarrollo de los contenidos puede combinar la estructura cronológica tradicional junto a la incorporación temática y transversal de problemas socialmente relevantes. Los relacionados con la memoria democrática pueden ser uno de ellos.

Trabajar por proyectos o con S-A incluye la búsqueda de información por parte del alumnado con lo que perciben relaciones entre preocupaciones o problemas actuales y sus antecedentes en el pasado. La perspectiva genealógica del presente ayuda a pensar históricamente. Es decir, contribuye al desarrollo de razonamientos para comprender la realidad actual y con ello se proporciona cierta consciencia histórica para tomar decisiones presentes y futuras. Es, en nuestra opinión, una manera de enseñar historia para la vida.

---

<sup>5</sup> Sorprende que la iniciativa de crear un museo sobre víctimas de la Guerra Civil española (virtual) se haya llevado a cabo en Canadá: <https://elpais.com/cultura/2024-05-13/el-museo-virtual-de-la-guerra-civil-en-canada-quiere-exponer-la-memoria-de-los-dos-bandos.html>

<sup>6</sup> “La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas en la educación” (Conferencia emitida por la radio de Hesse, 1966).

Veamos un ejemplo de S-A<sup>7</sup> sobre este tema diseñado para 4º curso de la ESO, aunque puede desarrollarse en igualmente en Bachillerato. Se planifica una sesión inicial, en la que se presentan situaciones terribles del pasado para promover un debate sobre otras víctimas, diferentes a las producidas por la guerra civil y el franquismo. Se utilizan dos vídeos, muy breves, uno sobre la esclavitud y la trata atlántica y otro sobre el Holocausto judío y la Memoria de Auschwitz; se hace una puesta en común sobre el deber de memoria y dignificación de las víctimas. Se incluye una actividad sobre las diferencias entre historia y memoria y, a continuación, se facilitan enlaces para que accedan a información sobre la manera en que se ha dignificado en otros países la memoria de sus víctimas: en Alemania, Francia, Polonia, Chequia, China, Camboya, Argentina, Chile, Canadá y Australia. La S-A que culminará con la elaboración de propuestas (trabajo orientado, en grupos pequeños) en las que cada equipo propone recursos para dignificar a un colectivo específico de víctimas de la guerra civil y el franquismo (niños, mujeres, personas pertenecientes a grupos religiosos, a minorías étnicas, a las señaladas por su orientación sexual, a personas del ámbito de la cultura). Los materiales elaborados se exponen, al finalizar, en un espacio público del propio centro (“pasillo de la memoria”) que incluyen el diseño de una placa sobre un colectivo o una víctima representativa de él, un panel explicativo y algún código QR que recoja todos los recursos elaborados, incluyendo un texto informati-



---

<sup>7</sup> Una escuela con memoria ¿Cómo dignificar a las víctimas de conflictos y memorias traumáticas? Disponible en el repositorio del INTEF (Ministerio de Educación): [https://descargas.intef.es/recursos\\_educativos/ODES\\_SGOA/ESO/GeH/4N\\_SA\\_VCTIMAS\\_DE\\_LA\\_GUERRA\\_CIVIL/index.html](https://descargas.intef.es/recursos_educativos/ODES_SGOA/ESO/GeH/4N_SA_VCTIMAS_DE_LA_GUERRA_CIVIL/index.html)

vo en el que se explique también por qué se ha seleccionado la memoria de ese colectivo o persona.

El objetivo último de trabajar en la dignificación de las víctimas es el de promover la convivencia democrática y combatir posiciones ideológicas, como el negacionismo, que se oponen a ello. De ahí el esfuerzo por contextualizar el problema tanto internacionalmente (experiencias en otros países) como acontecimientos históricos que emocionalmente resultan más próximos<sup>8</sup>. La convivencia democrática no puede basarse ni en mantener la omisión de una parte de las víctimas, ni la inaceptable equidistancia entre victimarios con la que se pretende justificar violencias pasadas y ocultar responsabilidades, sino en asumir como irrenunciables los derechos humanos: conocer el sufrimiento de las víctimas y, al menos, las responsabilidades morales (cuando ya no se pueden exigir las jurídicas) de los victimarios. Analizar el pasado desde una perspectiva ética es lo que puede hacer de la educación histórica un instrumento para la vida de las y los estudiantes<sup>9</sup>.

## **5. A modo de conclusión: retos educativos sobre Memoria Democrática**

El discurso histórico ha sido un instrumento para justificar las estructuras del poder y a los poderosos. Pero puede ser también una herramienta para avanzar en la democratización de la sociedad y la amplia-

---

<sup>8</sup> En este sentido, puede ser útil incorporar testimonios desde posiciones ideológicas contrapuestas que expresen respeto por la memoria de las víctimas. Por ejemplo, las del actual alcalde conservador de Valladolid al participar en la exhumación de víctimas de la Guerra Civil, que «señaló que ningún familiar tiene la “obligación” de mantener en una “cuneta” a un familiar suyo si no quiere que permanezca en este lugar. A su juicio, España debe superar estas “fases”, con “desaparecidos”, como han hecho otros países del mundo». [<https://www.diariodevalladolid.es/valladolid/240415/216647/carnero-acudio-humanidad-justicia-acto-homenaje-represaliados-valladolid.html>].

<sup>9</sup> La tarea es enormemente compleja y no existen recetas mágicas. Nos conformamos con explorar aproximaciones que avancen en este sentido. Vale la pena recordar el esfuerzo realizado para elaborar materiales educativos comunes sobre un tema conflictivo (historia de Palestina-Israel) por arte de seis profesores palestinos y seis israelíes quienes confrontaron sus miradas contradictorias, interpellando a los lectores (docentes, estudiantes) para obligarles a justificar su propia opinión. La experiencia, novedosa, realmente crítica y de gran valor educativo se ha difundido en diversos países. Pero ha sido prohibida en Israel y también en las escuelas palestinas. [Adwam, S.; Bar-On, D. et al. (2005) *Historia del otro. Israel y Palestina, un conflicto*. Barcelona: Intermón Oxfam].

ción de los derechos y libertades. Este uso social de la historia pasa, en primer lugar, por contribuir al desarrollo de pensamiento crítico en tantas personas como sea posible. Pensamiento crítico que no solo proporciona la historia, sino a otros campos de conocimiento como las ciencias experimentales, la filología o las matemáticas. Cada ciencia proporciona saberes diferentes, estrategias y recursos muchas veces comunes y otras específicos. El trabajo del profesorado es la educación histórica, y esta debería ser también una prioridad para todos los historiadores: contribuir a enseñar a cuestionar y construir explicaciones sobre la sociedad a partir de fuentes, a dudar y valorar en qué medida esas fuentes proporcionan pruebas sólidas para fundamentar con datos verificables las interpretaciones; a identificar sesgos y factores que han desembocado en cambios y también permanencias, resistencias y resiliencias a determinados cambios a lo largo del tiempo; ayudar a ponderar la relevancia de variables causales y consecuencias; desmontar explicaciones teleológicas ni improbables heroicidades pasadas o presentes, etc. La investigación avanza con la especialización, pero en educación histórica es inevitable ponderar la relevancia de determinados acontecimientos, elementos, factores... para seleccionar los que en cada caso atribuimos una mayor importancia para explicar la genealogía del presente. En esa selección de problemas y enfoques, desde una perspectiva ética asumimos la necesidad de ocuparnos en las aulas de la memoria democrática, fundamentada conscientemente en valores que son compartidos mayoritariamente por quienes defienden la democracia frente a quienes quieren destruirla.

La historia como campo de batalla parte de las guerras culturales promovidas por la extrema derecha como podemos ver a diario:

*“Incluiremos en los currículos contenidos sobre la historia de España, la identidad nacional y la aportación de España a la civilización y a la historia universal, con especial atención a las gestas y hazañas de nuestros héroes nacionales, así como a los símbolos de la Nación, especialmente la Bandera, el Himno y la Corona. Se promoverá también el conocimiento de las manifestaciones culturales propias de nuestra Nación y de la Hispanidad” (Vox. Un programa para lo que importa. Programa electoral para las Elecciones Generales del 23J de 2023, p. 35).*

En estas circunstancias, incluir la memoria democrática en la educación

---

<sup>10</sup> Scott, J. W (2020) *On de Judgment of History*. New York: Columbia University Press [Traducción castellana de Irene Riaño Hoz (2022): *Sobre el juicio de la Historia*. Madrid, Alianza Editorial, p.159].

histórica de los escolares españoles se ha convertido en un imperativo moral:

“Cuando un grupo u organización política se embarca en la reescritura de la historia hasta convertirla en irreconocible a quienes se han especializado en su estudio, entonces el rigor histórico se erige en una prioridad política y el deber cívico en un imperativo moral. De un tiempo a esta parte, la proliferación de mitos y la escala de desinformación sobre el pasado han adquirido una nueva dimensión. La práctica no supone ninguna novedad. Ahora bien: el estrujamiento de la historia con fines políticos ha vuelto a ser puesto de actualidad de la mano de demagogos de extrema derecha, la misma que ha hecho de la historia patria uno de los ejes de su combate por la hegemonía cultural” .

*[Jesús Casquete (ed.) (2023): Vox frente a la Historia, Madrid, Akal, 2023]*

Es necesario explicar las razones por la que determinados pasados deben ser cuestionados por los sufrimientos que han causado y que hoy nos resultan inaceptables: “No es el miedo o la promesa del juicio definitivo de la historia lo que nos mueve, sino el sentimiento de que, al vernos enfrentados a todo lo que consideramos injusto, no tenemos elección” (Scott, 2022)<sup>10</sup>.

La enseñanza de la memoria democrática implica introducir nuevos ingredientes en la docencia, revisar marcos y relatos heredados y reflexionar, con ánimo constructivo, sobre ciertas inercias didácticas y/o metodológicas. Por ello, es necesaria una intervención importante en la formación inicial y permanente del profesorado, además de una actualización científico-didáctica de los temarios, sin modificar desde 1993, que los nuevos graduados y futuros profesores deben conocer para acceder a la función docente. Por su parte, en las Facultades de Educación, tanto en el Grado de Educación Primaria como en el Máster de Secundaria, es necesario introducir estas temáticas y las nuevas formas de acercamiento al conocimiento del pasado.

El abordaje de este cambio, por tanto, debe plantearse tanto desde su actualización historiográfica, como a través de las estrategias que permitan al profesorado llevarlas al aula, tomando en consideración diferentes dimensiones como la perspectiva cognitiva (pensamiento histórico), epistemológica (manejo de fuentes primarias), sociohistórica (conciencia histórica, análisis de las narrativas informales) y ético-política (análisis del vínculo entre historia-memoria-identidad desde la complejidad y nunca desde el relato único).

Por otro lado, nuevas metodologías como el aprendizaje-servicio abren nuevos espacios educativos de conocimiento y divulgación que reactualizan y potencian la función social del conocimiento histórico. En este sentido, cabría preguntarse ¿Dónde se albergan hoy la mayor parte los testimonios orales de la dictadura franquista y de la transición? Sin duda, muchos de ellos habitan en nuestros centros y residencias de mayores que son lugares, conviene subrayarlo, de y con memoria que pueblan nuestra geografía. El alumnado no encontrará en ellos respuestas prefabricadas de manual escolar y deberá aprender, contando con la orientación necesaria, a realizar preguntas, contextualizar y analizar los testimonios. Este caudal de información debe traducirse en formas de socializar el conocimiento que superen los muros del aula y la pregunta del examen. Exposiciones temporales, podcast, vídeos o webs pueden convertirse en resultados o productos didácticos que ofrecen nuevas formas de acercamiento al pasado que permiten combinar empatía y emoción con análisis y comprensión histórica (Gómez, González y López-Facal, 2023).

La Ley 20/2022 de Memoria Democrática refleja el deber moral de desarrollar una pedagogía del «nunca más» que permita neutralizar el olvido y tratar de evitar la repetición de los episodios más trágicos de la historia. No obstante, conviene ensanchar las alamedas de la memoria democrática desbrozando itinerarios poco explorados por nuestras narrativas maestras y textos escolares. El nuevo currículo LOMLOE para la ESO nos invita a desarrollar, desde una perspectiva emancipadora de la interpretación del pasado, las memorias de personas invisibilizadas en los relatos históricos: mujeres, esclavos colectivos racializados como los gitanos que sufrieron situaciones de marginación, segregación, control y sumisión en la historia de la humanidad, así como el caudal de rebeldías y resistencias a la opresión sobre las que se edificaron los cimientos de los derechos políticos y sociales hoy consolidados, aunque en disputa, ya que no son esencias inmutables.

El reto implica nuevas preguntas, revisar olvidos y aflorar nuevos senderos para una mejor comprensión de la injusticia, la intolerancia y la desigualdad, verdaderos obstáculos de la democracia ¿Puede olvidarse la memoria del campesinado y su legado de rebeldías sin vaciar también de sentido la propia historia? ¿Acaso se pueden entender las diferentes adhesiones en la Guerra Civil sin comprender las diferencias gestadas durante décadas entre el mundo rural y el mundo urbano, o las diferencias entre las relaciones clientelares y familiares de los grandes terratenientes en función de los territorios? Nuevas preguntas que apuntan a los clásicos horizontes de comprensión que ya señalara Josep Fontana: conocer las desigualdades sociales, económicas y culturales fraguadas

durante siglos para una mejor comprensión del presente. Debemos huir de la miopía de la inmediatez y de sesgos interpretativos basados solamente en culturas políticas. Insistir en esto puede llevar a que el sesgo ideológico de ciertos profesores dificulte el planteamiento de estas temáticas históricas en las aulas.

## **6. Referencias**

- Apple, M. W. (1993). *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. Routledge.
- Barca, I. (2008). *Estudos de Consciência Histórica em Portugal: perspectivas de jovens portugueses acerca da História*. En I. Barca (Org.), *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África*. Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica (pp. 47-53). Universidade do Minho.
- Barton, K. C. y Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Routledge.
- Carretero, M. (2011). *Constructing Patriotism: Teaching History and Memories in Global Worlds (Advances in Cultural Psychology: Constructing Human Development)*. Information Age Publishing
- Carretero, M. y Van Alphen, F. (2014). *Do Master Narratives Change Among High School Students? A Characterization of How National History Is Represented*. *Cognition and Instruction*, 32:3, 290-312, DOI: 10.1080/07370008.2014.919298
- Charland, J.-P. (2003). *Les Elèves, l'Histoire et le Citoyenneté: Enquête auprès d'Élèves des Régions de Montréal et de Toronto*. PUL.
- Duquette, C. (2015). *Relating historical consciousness to historical thinking through assessment*. En K. Ercikan y P. Seixas (Eds.), *New directions in assessing historical thinking* (pp. 51–63). Routledge.
- Giroux, H. A. (2005). *Pedagogía crítica, estudios culturales y democracia radical*. Popular.
- Gómez, C. J., González, F. y López-Facal, R. (2023). *Memoria democrática y temas controvertidos de la enseñanza de la historia* Pasado, presente y futuro. En A. Nueda y A. Campos (coord.).

Memoria democrática en Castilla-La Mancha: Una historia en construcción. Servicio de Publicaciones de Castilla-La Mancha.

- Gómez, C. J., Rodríguez, J., López-Facal, R. y Monteagudo, J. (2022). A review of literature on history education: An analysis of the conceptual, intellectual and social structure of a knowledge domain (2000–2019). *European Journal of Education*, 57, 497–511. <https://doi.org/10.1111/ejed.12508>
- Gómez, C. J. y Sáiz, J. (2023). The origin and development of research into historical thinking. A key concept in the renewal of history education. En C. J. Gómez (ed.). *Re-imagining the Teaching of European History* (pp. 25-41). Routledge.
- Grever, M. (2012). Dilemmas of Common and Plural History. Reflections on History Education and Heritage in a Globalizing World. En M. Carretero, M. Asensio y M<sup>a</sup> Rodríguez (Eds), *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 75-91). IAP.
- Jovchelovitch, S. (2012) Narrative, memory and social representations: a conversation between history and social psychology. *Integrative psychological and behavioral science*, 46(4). 440-456.
- Lee, P. (2011). History Education and Historical Literacy. In Davis, I. (ed.), *Debates in History Teaching*, (pp. 63-72), New York: Routledge.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically. Educating students for the Twenty-First Century*, Toronto: University of Toronto Press.
- Lévesque, S. & Clark, P. (2018). Historical Thinking. Definitions and educational applications. In S. A. Metzger & L. McArthur (eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 119-148), Hoboken: John Wiley and Sons.
- Lévesque, S. & Croteau, J.P. (2020). *Beyond History for Historical Consciousness. Students, Narrative and Memory*, Toronto: University Toronto Press.
- López-Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, 94, 273-285.

- López-Facal, R. y Schugurensky, D. (2023). History Education and Democracy. En C. J. Gómez (ed.). Re-imagining the Teaching of European History (pp. 13-24). Routledge.
- Monte-Sano, C. (2010). Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescents' writing. *Journal of the Learning Sciences*, 19(4), 539–568. doi:10.1080/10508406.2010.481014.
- Monte-Sano, C., & De La Paz, S. (2012). Using writing tasks to elicit adolescents' historical reasoning. *Journal of Literacy Research*, 44(3), 273–299. doi:10.1177/1086296X12450445
- Monte-Sano, C., De La Paz, S. & Felton, M. K. (2014) Reading, thinking, and writing about history: Teaching argument writing to diverse learners in the age of the Common Core, 6–12. New York: Teachers College Press.
- Nordgren, K. (2019). Boundaries of historical consciousness: A Western cultural achievement or an anthropological universal? *Journal of Curriculum Studies*, 51(6), 779–797. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652938>
- Barca, I. (2007). Marcos de Consciência Histórica de Jovens Portugueses. *Currículo sem Fronteiras*, 7(1), 115-126.
- Peck, C. & Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 1015-1038.
- Reisman, A. (2012). Reading like a Historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86–112. <https://doi.org/10.1080/07370008.2011.634081>
- Rüsen, J. (2005) *History: Narration, Interpretation, Orientation*, New York, Berghahn.
- Schugurensky, D. (2012). Civic engagement and participatory governance. En R. Kelly (Ed.), *Civic Engagement: 100th Arizona Town Hall*. Arizona Town Hall.
- Seixas, P. (2006). Benchmarks of historical thinking: A framework for assessment in Canada. Vancouver: Centre for the study of historical consciousness, University of British Columbia.

- Seixas, P. (2017). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593–605. doi:10.1080/00131857.2015.1101363
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- Starkey, H. (2012). Human Rights and Education. En J. Banks (Ed.), *Encyclopedia of Diversity in Education* (pp. 1115-1118). SAGE.
- Van Boxtel, C. & van Drie, J. (2018). Historical reasoning: conceptualizations and educational applications. In S. A. Metzger & L. McArthur (eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching* (pp. 149-176), Hoboken: John Wiley & Sons
- VanSledright, B. & Limón, M. (2006). Learning and teaching social studies: A review of cognitive research in history and geography. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 545–570). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- VanSledright, B. A. (2002). Fifth graders investigating history in the classroom: Results from a researcher-practitioner design experiment. *The Elementary School Journal*, 103(2), 131–160.
- VanSledright, B. A. (2011). *The challenge of rethinking history education. On practice, theories, and policy*. New York: Routledge.
- Voss, J. F. & Wiley, J. (2000). A case study of developing historical understanding via instruction: The importance of integrating text components and constructing arguments. In P. N. Stearns, P. Seixas, & S. S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives* (pp. 375–389). New York: New York University Press.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wineburg, S. (2018). *Why learn History (when it's already on your phone)*. Chicago: Chicago University Press.
- Wineburg, S. S. (1991). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28(3), 495–519.

- Wineburg, S., Martin, D. & Monte-Sano, C. (2013). Reading like a historian. Teaching literacy in middle & high school history classrooms. New York: Teacher College Press.
- López Facal, R. (2006). Identidades posnacionales y enseñanza. Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 47, 54-63.
- Kocka, J. (2002). Historia social y conciencia histórica. Marcial Pons.
- Prats, J. (2016). Combates por la historia en educación. Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación, 15, 145-153.
- Schugurensky, D. Y Wolhuter, C. (2020). Global Citizenship Education in Teacher Education Theoretical and Practical Issues. Routledge.

A photograph of a classroom scene. A male teacher with glasses and a beard, wearing a grey t-shirt, is leaning over a desk to assist a male student in a blue t-shirt. Other students are seated at desks in the background, some using laptops. The classroom has large windows and a grey brick wall.

## **PRÁCTICA ESCOLAR Y SITUACIONES DE APRENDIZAJE**

## **1. Hacer historia: La recuperación de la Memoria Democrática de los Montes Orientales (Iznalloz, Granada).**

**Acto:** Encuentro Nacional organizado por la Fundación CIVES sobre Memoria, Educación y Ciudadanía Democrática, celebrado en Madrid los días 1 y 2 de diciembre de 2023

**Profesorado:** M<sup>a</sup> Victoria Peinado Espinosa, Lara García Bello y José M<sup>a</sup> García-Consuegra Flores

**Alumnas:** Alba Espinosa Mata y Julia Cáceres Rivas

**Centro educativo:** IES “Montes Orientales” de Iznalloz (Granada)

### **1. Introducción**

Durante el curso 2020/2021 se llevaron a cabo las *I Jornadas de Memoria Histórica* en el instituto IES Montes Orientales, organizadas por José María García-Consuegra Flores profesor del Dpto. de Geografía e Historia y dirigidas al alumnado de 2º de Bachillerato. La buena acogida de esta actividad, la implicación del alumnado, ponentes y profesores de historia del centro inició el camino, insospechado por aquel entonces, hacia la recuperación de la memoria democrática por parte de su comunidad educativa de los Monte Orientales, comarca granadina en la que se encuentra nuestro instituto. En esta línea os contamos cómo las alumnas y alumnos de un centro de difícil desempeño, situado en una de las comarcas más deprimidas de nuestro país, están trabajando con métodos de investigación histórica para recuperar, visibilizar y dignificar a las víctimas de la represión y el genocidio franquista, así como a sus familiares. Lo hacen, además, abordándolo poco a poco desde las diferentes vías por las que se llevó a cabo: asesinato, reclusión, deshumanización (rapadas, gays, lesbianas, gitanos, “rojos”, etc.), exilio y trabajos forzados, expropiación de bienes, estigmatización, etc. Todo para que las nuevas generaciones y la comunidad educativa tomen conciencia en la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición de los hechos acaecidos de la historia más reciente de nuestro país.

### **2. Objetivos didácticos**

Nos encontramos en un centro educativo y es importante recordar que este proyecto se encuentra dentro del marco curricular establecido a nivel nacional y autonómico y que desde el curso 2021/ 2022 ha ido adquirido forma para:

I. Desarrollar y pensar un proyecto que dé cabida a todos y cada uno de nuestros alumnas y alumnos, atendiendo a su diversidad, en todos sus ámbitos.

II. Transformar progresivamente nuestro centro en el corazón cultural de la comarca, en lugar de la memoria y reflexión democrática, donde la recuperación de la memoria y la historia, así como la puesta en valor del patrimonio histórico-artístico de la comarca de Montes Orientales sirva para:

- Activar la curiosidad de nuestros alumnos e incrementar su interés hacia la cultura y su historia.
- Generar en nuestro alumnado y en su entorno familiar y social vínculos con sus señas identitarias mediante el conocimiento con el patrimonio (desconocido y abandonado) de los Montes Orientales, tanto el material como el inmaterial y, por supuesto, ese llamado patrimonio incómodo que es la memoria democrática. Para ello hemos integrado en nuestro proyecto a los diversos agentes sociales de la comarca: Ayuntamiento, asociaciones, oficinas de desarrollo rural, tejido empresarial, centros educativos, etc.
- Comprometer al alumnado sobre la fragilidad de las fuentes históricas (especialmente la historia oral) para poder recogerlas y divulgarlas y no queden en olvido.

III. Diseñar actividades de distinta taxonomía, como teatro, documentación audiovisual, artes plásticas, escritura, trabajo con fuentes histórica, talleres de arqueología, entrevistas, conferencias, etc., que desemboquen en trabajos finales y acciones concretas que repercutan en el tejido socioeconómico y cultural del territorio, y que veremos más abajo.

IV. Identificar, conocer y fomentar los valores cívicos y democráticos, conociendo las raíces de la actual democracia española, así como la lucha antifranquista.

### **3. El equipo**

Nuestro proyecto arranca de una propuesta y apuesta de los profesores del Departamento de Geografía e Historia del IES Montes Orientales. Desde ese lugar se definen objetivos, actuaciones, se diseñan actividades y se toma la iniciativa. Igualmente hemos contado con la inestimable connivencia del Equipo Directivo, quien junto al ETCP evalúan y reconocen el proyecto y este se abre desde ahí a la participación de los profesores que así lo deseen.

Las alumnas y alumnos del centro son quienes hacen las investigaciones históricas y diseñan los productos finales en los que explican aquello en los que ha investigado. Las madres y padres de la AMPA del

centro también están participando de manera activa, tanto en actividades que ellas mismas realizan como en la divulgación de los resultados del proyecto al resto de la comunidad educativa.

#### 4.- El desarrollo del proyecto, historial de actuaciones

Es muy complicado resumir en tan poco espacio todo el trabajo llevado a cabo durante los cuatro últimos cursos. Los vamos a hacer agrupando las actividades desarrolladas por curso académico.

##### - Actuaciones y resultados, curso 2020/2021.

Durante este curso se pone en marcha un club de lectura y de cine, del que resultan trabajos de reflexión por parte de los alumnos. En el transcurso de esas actividades empezamos a comprobar el interés del alumnado por la memoria democrática. Se comienzan también a hacer actividades de recuperación de la memoria oral de la comarca, con entrevistas a los abuelos y abuelas de los alumnos.

En el mes de abril de 2021 se celebran las I Jornadas de memoria histórica en el instituto, las cuales manifiestan las ganas de seguir esa línea de investigación y trabajo con el alumnado es ya una realidad.



Figura 1: Cartel de las primeras jornadas de Memoria Histórica.

##### - Actuaciones y resultados, curso 2021/2022

A las actividades del curso anterior sumamos nuevas experiencias y la extensión de las mismas a otros niveles, abarcando desde 3º de la ESO a 2º de Bachillerato y 1º de FP Básica de Automoción. Además,

se celebran las II Jornadas de Memoria Histórica y se realiza un mural sobre *La Desbandá*. Pero lo que va a marcar un hito en nuestra apuesta memorialista va a ser el inicio del Proyecto “Andalucía Profundiza: Lo que la tierra calla. Lugares de Memoria en Los Montes Orientales”. Este proyecto se realizaba fuera del horario lectivo, en el que participaban alumnas y alumnos que así lo deseaban. En él se realizó un trabajo de búsqueda pisanos deportados a campos nazi y vaciado de archivos como *Archives Arolsen*, *Memorial democràtic*, *Generalitat de Catalunya* o *el Amical de Mauthausen*. Localizamos nombres de 17 vecinos de los Montes Orientales deportados a Mauthausen y de cuyas vivencias no se tenía noticia. Como trabajo final de esta investigación, las alumnas investigadoras explicaron su trabajo a todas las clases del centro. Además, compusieron un mural simulando los Stolperstein que recuerdan a las víctimas en los campos de concentración, creando así un espacio de memoria y reflexión de referencia en nuestro instituto. A la inauguración de ese lugar de memoria acudieron vecinos de la comarca y autoridades municipales, así como alumnas y profesores del centro. La prensa se hizo eco de la noticia y eso nos facilitó contar con algunas de las familias de los asesinados en Mauthausen.



Figura 2: Inauguración del rincón de la Memoria.

### - Actuaciones y resultados, curso 2022/2023

Este curso supuso la consolidación de nuestro proyecto, recogiendo el fruto del trabajo realizado en años anteriores. Enumeramos a continuación las actuaciones llevadas a cabo:

- Participación en el I Congreso internacional de Historia con Memoria en la Educación (del 10 al 12 de noviembre de 2022, Pamplona).
- II Jornadas de Memoria (AMESDE y Universidad Autónoma de Madrid, del 22 al 24 de noviembre de 2022).
- Investigación con los archivos de Mauthausen.
- Conferencia del proyecto Andalucía Profundiza “Lo que la tierra calla. Lugares de Memoria en Los Montes Orientales” en la casa de la Cultura de Montejícar (26 de enero de 2023).
- Encuentro con Ana Esteban (sobrina nieta de José Esteban Moreno) en el IES Montes Orientales (31 de enero de 2023).
- Presentación del proyecto en el Congreso de los Diputados (Madrid, 21 de febrero de 2023).
- Visita a la exposición “Mauthausen. Memorias compartidas” (Centro Sefarad-Israel, Madrid 23 de febrero de 2023).
- Diseño de situaciones de aprendizaje y de la Primera Exposición por la Memoria Democrática en Los Montes Orientales.
- Segunda edición del Proyecto Andalucía Profundiza, bajo el título “Hacer historia. La recuperación de la memoria democrática en los Montes Orientales por parte de su comunidad educativa”.
- I Exposición por la Memoria Democrática en los Montes Orientales, celebrada el 4 y 5 de mayo de 2023 y abierta a toda la comunidad educativa.
- Participación en el encuentro provincial “Educación, Ciudadanía y memoria democrática” organizado por la fundación Cives y celebrado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Granada, 10 de mayo de 2023.

De este curso queremos destacar la realización de la I Exposición por la Memoria Democrática en los Montes Orientales por lo especial que fue, tanto su elaboración como su desarrollo y repercusión comarcal. Durante todo el curso, trabajando por niveles educativos, las alumnas y alumnos junto con las madres de la AMPA llevaron a cabo diversas investigaciones y propuesta museísticas, destinadas a componer un espacio expositivo en el que se rindiera homenaje a los vecinos de la comarca deportados y asesinado en Mauthausen.

El objetivo de la exposición era que todos los visitantes salieran

de allí entendiendo los motivos del exilio de mujeres y hombres republicanos tras el fin de la Guerra de España y sus penosos destinos. Los visitantes comenzaban la exposición entrando a través de un tren, desde allí pasaban a un primer panel con un eje cronológico en el que se explicaba coetáneamente las historias de España y Europa, convergiendo en el año 1939. El segundo panel se titulaba “Las maletas del exilio” y en él se comparaba el exilio de Antonio Machado con el de Antonio Valdivia, vecino de Iznalloz. En frente había una maqueta explicativa del campo de refugiados de Argelès-sur-Mer. De allí se pasa a un tapiz realizado por las madres de la AMPA en el que a través de un mapa de Europa se explicaba el viaje de los 17 vecinos de los Montes Orientales hasta llegar a Mauthausen. Una maqueta de ese campo de concentración nazi explicaba cómo era ese lugar y los crímenes que allí se cometieron. Los alumnos de 1º de bachillerato no quisieron olvidar a las españolas republicanas tras investigar sobre su historia en el exilio con la visualización del documental “Heroínas”, en recuerdo de las mujeres españolas deportadas a Ravensbrück. Los alumnos de 1º de ESO, los más pequeños del centro, quisieron elaborar el panel, titulado “No me olvidéis”, dedicado al recuerdo de los niños y niñas deportados a campos de concentración. Cerraba la exposición un espacio dedicado a los que se quedaron en España tras las Guerra. Por este espacio pasaron más de 1500 personas, entre alumnos y profesores del instituto, vecinos de la comarca, y lo que fue más importante, familiares de las víctimas.



Figura 3: Alumnos del centro explicando la exposición a los visitantes.

### - Actuaciones y resultados, curso 2023/2024

El presente curso comenzó con un encuentro en Bustarviejo (Madrid), los días 26, 27 y 28 de noviembre de 2023, de profesores de los institutos IES Barañain (Iruña), IES Montes Orientales (Iznalloz, Granada), IES La Cabrera (Sierra Norte de Madrid). El fin último de

este encuentro era el de programar un proyecto intercentros sobre memoria democrática y lugares de memoria y reflexión.

El 15 de noviembre de 2023 participamos en la jornada de innovación, investigación y educación patrimonial en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada. Ese mes comenzó el Proyecto investiga y descubre (anteriormente Andalucía Profundiza), siendo la tercera edición bajo el título “Llanuras bélicas y páramos de asceta. Memoria democrática en Los Montes Orientales. Recuperación de la memoria desde un lugar olvidado”.

Finalmente, el 2 de diciembre de 2023 participamos en el Encuentro Nacional, Memoria, Educación y Ciudadanía organizado por la Fundación CIVES y cuya presentación resumimos en este artículo.

No queremos acabar sin reivindicar la necesidad de trabajar y hacer memoria en y desde las aulas, que es donde se empieza a cimentar toda sociedad que se precie de ser democrática, tolerante, crítica, responsable y consecuente, y frente a ideologías cada vez más crecientes, contrarias a las dignidades humanas más básicas y que niegan los principios de derechos universales básicos.

## **2. Acciones formativas y de innovación sobre Memoria Democrática en las aulas de Educación Secundaria**

**Acto:** Jornadas de formación organizadas por la Fundación CIVES sobre Educación, Ciudadanía y Memoria Democrática, celebradas en Murcia los días 11 y 12 de marzo de 2024

**Profesor:** Manuel Gálvez Caravaca, Doctor en Historia

**Centro educativo:** IES “Saavedra Fajardo” de Murcia

### **1. Introducción**

El objetivo de mi aportación en estas jornadas es presentar varios ejemplos de práctica docente que integra la Memoria democrática en el currículo de Historia de España de 2º de bachillerato a partir de una serie de experiencias en el aula y trabajos realizados por el alumnado. Es indudable que la LOMLOE ha marcado un nuevo rumbo en la concepción y desarrollo de los contenidos de la materia, pero sobre todo en sus aspectos metodológicos.

Aunque las experiencias que se van a detallar se vienen realizando desde el curso 2012, tienen total vigencia y son susceptibles de ser utilizadas por otros docentes, tanto en su contenido como las actividades propuestas al alumnado fuera del horario lectivo.

La entrada en vigor de la LOMCE, ha resultado polémica en el campo de la Historia y en especial la de España, tanto por el cambio metodológico que incluye como en la selección de los contenidos a tratar. El terreno para la controversia estaba abonado con la aparición de partidos y asociaciones de ideología de extrema derecha que han situado al franquismo y por extensión la historia de España en el punto de mira de políticos, cierta prensa y pretendidos historiadores.

Por otra parte, la entrada en vigor de la conocida como ley de Memoria Histórica en 2007 y posteriormente la ley de Memoria Democrática en 2022 han supuesto en el ámbito escolar un nuevo marco para el estudio y difusión de la represión franquista entre el alumnado. La parquedad con la que los libros de texto trataban este tema y las tensiones que despertaban en el aula hacían imprescindible un compromiso del profesor para trabajar estos temas en el aula.

En este sentido, lo que aquí se expone son las actividades propuestas para incitar al alumnos y alumnas a acercarse a este periodo histórico a partir de trabajos y actividades de una manera atrayente a la vez que rigurosa.

Como docente, que inicia su actividad profesional en 1988, me parece relevante explicar dos hechos que han marcado mi práctica docente en el campo de la memoria democrática, aunque aquellos momentos tal concepto no se contemplaba como se hace en la actualidad. El silencio o el olvido de la represión franquista y las propias circunstancias personales son las que determinan el acercamiento a este tema. La primera de ellas fue la conferencia impartida por Violeta Friedman en la ciudad de Murcia en febrero de 1995. Yo estaba destinado en el IES Sierra Minera de La Unión y comenté en clase la presencia de esta activista antinazi y su labor contra los negacionistas de Holocausto. Dos de las alumnas consiguieron que uno de los padres las llevara a la conferencia y volvieron emocionadas por lo que habían oído, incluso hablaron con Violeta al término de la conferencia. El entusiasmo de las alumnas me hizo reflexionar sobre la importancia del testimonio directo, de los protagonistas de la Historia, con mayúsculas, para transmitir a la ciudadanía la verdad de sus vivencias y las consecuencias sobre la vida de las personas de la Historia del siglo XX, (dictaduras, guerras, genocidios). Evidentemente no es una aportación novedosa a la didáctica de la Historia e innumerables historiadores y pedagogos han abordado este tema, pero es indudable que las experiencias personales del docente contribuyen a una interiorización y puesta de práctica de determinados recursos didácticos en el aula que vas ampliando y perfeccionando a lo largo de la carrera docente

El otro acontecimiento fundamental en mi compromiso con la forma de explicar la Historia se basa en mi visita al campo de concentración de Mauthausen en diciembre de 2004. Fue en el marco de un proyecto Comenius con tres centros de Francia, Finlandia y Austria. Durante la estancia de una semana en la localidad de Enns, comprobé con asombro, viendo un cartel de carretera, que Mauthausen estaba a 8 kilómetros de nuestro lugar de alojamiento. Tras varias peticiones de visita, la profesora austriaca programó la visita al campo de concentración, pero solo al grupo de 6 profesores participantes. No es necesario insistir en el impacto de dicha visita en una fría y gris tarde de diciembre. Por muchas lecturas de testimonios, documentales y películas o novela gráfica que hayas escuchado nada puede sustituir la visita personal a un campo de concentración. Desde 2004 he relatado a los alumnos de 4º de ESO y bachillerato mi visita a Mauthausen con la ayuda de imágenes y testimonios y siempre ha sido una actividad que ha conseguido despertar su interés y atención. En años posteriores, en el viaje fin de curso de 2º de Bachillerato se han incluido la visita a los campos de concentración de Sachsenhausen cerca de Berlín y el de Terezin próximo a Praga. Es evidente que este tipo de visitas impactan mucho más en los alumnos que otras de carácter más académico.

En las Jornadas de formación sobre Memoria Democráticas celebradas en Murcia en marzo de 2024 una de las intervenciones se centró en la presentación del campo de concentración de Albaterra, en la Vega Baja del Segura y que es un elocuente ejemplo de la represión franquista al finalizar la Guerra Civil. A pesar de las dificultades que están encontrando, el equipo de arqueólogos dirigido por Felipe Mejías nos está acercando a esta realidad. Es necesario que el profesorado de la materia integre en sus programaciones la visita a estas instalaciones. (1)

En la visita o el estudio de las cárceles, los campos de concentración y de trabajos forzados durante el franquismo y su inclusión en el currículo escolar se debe equilibrar el acercamiento a los testimonios e historias personales de las víctimas con el estudio de un marco global general que explique el régimen franquista, su contexto histórico y los motivos y causas de la represión llevada a cabo. (2)

Este equilibrio supone un reto para el planteamiento por parte del profesorado en el aula de la historia del franquismo. En este debate, es de gran valor la aportación del profesor Santos Juliá que afirma “**no es la memoria sino la historia la que mira al pasado** desde todas las perspectivas posibles: la historia... no pretende imponer desde un Parlamento una verdad objetiva y única, tiene que aceptar la pluralidad de los centros de producción de relatos sobre el pasado y la complejidad de las respuestas” (3). Esta posición debe presentarse al alumnado como fruto de un debate que afecta a la historiografía española actual y que tiene que ser planteado en el aula.

Otra visión es la que defiende el historiador Raimundo Cuesta “...no se trata solamente de saber lo que sucedió, con exactitud positivista, sino de conocer cómo se percibieron y sufrieron esos acontecimientos. La historia con memoria no debe renunciar ni a la exactitud del aparato metodológico del historiador ni a la experiencia del sufrimiento de los protagonistas”. (4)

También son interesantes las aportaciones de José Álvarez Junco que defiende que “... lo ideal sea no centrarse tanto en los hechos como en sus causas y consecuencias. Se trata de reflexionar sobre cómo llegan las sociedades a tomar medidas tan terribles como el exterminio físico del adversario político” (5) Para esta tarea se reivindica el papel fundamental de los enseñantes.

En este contexto, cabe subrayar esta reflexión de Álvarez Junco sobre el análisis de la historia de España para entender muchos de los hechos de la actualidad: “Entre los siglos XVI-XVIII dominó una mentalidad con-

trarreformista, se impuso por la fuerza la unidad religiosa, el país se aisló de los avances intelectuales que se produjeron en Europa... Y eso hizo que en los siglos XIX y XX la modernización política y cultural fuera muy difícil, con muchos altibajos violentos.” (6)

En sintonía con la anterior afirmación, es loable el esfuerzo realizado por la Secretaria de Estado de Memoria Democrática en profundizar en las causas que puedan explicar la dictadura franquista y la pervivencia en la historia de España de periodos reaccionarios que han obstaculizado gravemente el desarrollo de un sistema constitucional y democrático. La exposición *El tragaluz democrático. Políticas de vida y muerte en el Estado Español (1868-1976)* es un intento más, con sus luces y sombras, de contextualizar la violencia política y la persecución del adversario más allá de la Guerra Civil y el franquismo. (7)

Esta reflexión teórica y metodológica es la que sustenta las siguientes actividades y trabajos que se han llevado a cabo con alumnos durante los últimos cursos y que buscan trabajar en el aula y fuera de ella la historia contemporánea de España en 2º de bachillerato. Los materiales que se presentan son los siguientes: textos periodísticos de contenido histórico redactados por especialistas, testimonios de víctimas de la represión franquista, textos literarios o periodísticos contemporáneos de los hechos, proyección de películas y documentales, asistencia a representaciones teatrales, visita a archivos y exposiciones, trabajos de investigación por parte de grupos de alumnos.

Respecto a los textos, la selección de los mismos obedece a profundizar en algunos aspectos que los manuales de la materia o los apuntes de clase no pueden abordar con los matices necesarios. Los cuatro textos seleccionados son los siguientes. (Se adjuntan textos completos en anexo)

### **1. Cayetano Ripoll, el último maestro que murió por hereje**

Texto periodístico aparecido en *El Español* en 2016, cronológicamente se sitúa en la Década Ominosa del reinado de Fernando VII y de gran interés para entender la relación entre religión y política en la historia de España (abolición de la Inquisición, labor de las Cortes de Cádiz, política represiva fernandina) El trabajo se complementa con una apartado dedicado a los problemas de Goya con la Inquisición y un grabado suyo representando al médico murciano Diego Mateo Zapata, descendiente de judíos conversos, que fue arrestado por la Inquisición en Cuenca en 1721. Fue procesado por sus novedosas y rupturistas ideas médicas y filosóficas, que se consideraron judaizantes.

Se pretende que el alumno tenga una visión compleja de las relaciones Iglesia-Estado y su influencia en la vida de las personas en concreto Cayetano Ripoll, un maestro, Goya, un artista participe de los ideales ilustrados y liberales y un médico del siglo XVIII, descendiente de judíos y que tuvo que pagar la reforma de una iglesia de la ciudad, San Nicolás, para rehabilitarse social y profesionalmente.

## **2. La historia de un país normal, pero no tanto**

Este artículo del historiador catalán Borja de Riquer. Permite que el alumno se acerque a los siglos XIX y XX valorando enfoques diferentes al de otros historiadores. Se plantean diez factores que hacen que el devenir histórico español no puede equipararse con otros países europeos.

Aunque escrito en 1998 sigue teniendo plena vigencia suele ser bien aceptado por los alumnos que suelen hacer observaciones muy acertadas sobre las premisas que establece el historiador.

### **3. Ángel Viñas: “Franco se hizo millonario en la guerra”**

Entrevista realizada al historiador Ángel Viñas en El Periódico en 2015 con motivo de la presentación de su libro *La otra cara del Caudillo*. Describe al antiguo Jefe del Estado como un personaje corrupto, narcisista y filonazi, pero también astuto y sagaz para saber adaptarse a los cambios de los tiempos. Entre los episodios de corrupción que investiga en el libro destaca la operación del café que donó el dictador brasileño Getulio Vargas, y que Franco logró distribuir y vender, haciéndose con 7,5 millones de pesetas. Ese café era un regalo para el pueblo español, pero el dinero de su venta acabó en su cuenta corriente. Argumento suficiente para plantear a los alumnos la catadura moral del dictador y que permite un juicio moral sobre una figura que pasa por momentos de exaltación desde la extrema derecha. Es curioso que ya en 2015 se empezaba a detectar un ensalzamiento y admiración por la figura de Franco que ha calado en ciertos sectores de los jóvenes españoles. Esta es la respuesta de un alumno, de brillantes calificaciones y brillante trayectoria sobre la valoración del dictador. “Para mí, Franco no es más que otro personaje en la historia de España. Pienso que Franco fue un genio que fue capaz de ponerse al frente de una España dividida y mandar sobre todos (con mano firme) y que, gracias a él, hoy tenemos un país democrático. Él nos enseñó lo que no hay que hacer para poder hacerlo bien, diciéndonos además que lo hagamos bien cuando él falte. ¡Pero lo mejor de todo es que se hizo de oro mientras lo hacía! Un genio, sin lugar a dudas.”

Es evidente que hay que redoblar la labor del profesorado para neutralizar desde los datos y los hechos esta valoración del dictador.

#### 4. Lecciones de historiografía: los Reyes Católicos y los Austrias mayores en los textos escolares del franquismo

El objetivo de este texto es que el alumnado entienda el componente religioso del franquismo y el concepto de nacionalcatolicismo y el uso interesado y manipulado de la historia para legitimar unos objetivos políticos. El énfasis en la alusión a los Reyes Católicos y a los Austrias y su defensa del catolicismo se complementa con la feroz crítica al liberalismo español desde su origen en las Cortes de Cádiz y la Constitución de 1812 como causa de los supuesto males de la nación española. En la presentación de este texto en el aula se señala que esta extraído del libro del padre del profesor, que cursó bachillerato a inicio de la década de los 50 del siglo XX. Se muestra a los alumnos la página del libro donde aparece el **Nihil obstat** y se abre un debate sobre sus consecuencias.

El punto de partida en el aula es el análisis de la siguiente frase del manual **“Por el matrimonio de Isabel de Castilla y Fernando de Aragón —universalmente conocidos con el nombre de REYES CATÓLICOS— surgió la nación española”**.

Otro recurso utilizado han sido los denominados los audiolibros en este caso dos relatos sobre la Guerra Civil del periodista Manuel Chaves Nogales. La actividad necesita previamente la audición de la novela corta *¡Viva la muerte!* y que en la publicación que recopila su trabajo titulado *A sangre y fuego* realiza la siguiente observación: “Cada uno de sus episodios ha sido extraído fielmente de un hecho rigurosamente verídico; cada uno de sus héroes tiene una existencia real y una personalidad auténtica” (8). Para completar el trabajo también había que oír el relato *Masacre*. Esta actividad se realizó durante la pandemia y por tanto no se pudo entablar un debate en el aula por parte del profesor, se entiende que algunos alumnos mantienen sus ideas previas sobre el franquismo, relativizando su responsabilidad en el golpe de estado que da inicio a la guerra civil. Uno de ellos afirma en su trabajo: *“lo que hace este autor se basa en alabar la labor de los republicanos sin saber si fueron ellos o no lo que tuvieron gran culpa de la guerra civil y siempre menospreciando al ejército de Franco”* Estas afirmaciones demuestran la importancia por parte del profesorado en profundizar en la causas y consecuencias de la Guerra Civil desde una perspectiva científica y cuestionar las creencias de parte del alumnado sobre este periodo alimentadas por ese franquismo sociológico que ha estudiado Antonio Cazorla en su libro *Miedo y Progreso. Los españoles de a pie bajo el franquismo*, (9) que estudia las consecuencias de la combinación del miedo y el hambre en la población y una política de destrucción del adversario mediante la supresión de

partidos políticos y sindicatos y de sus líderes y la imposición del terror durante la Guerra Civil y el primer franquismo.

El estudio de los testimonios de las víctimas del franquismo es el complemento indispensable al conocimiento de los métodos represivos del periodo. La actividad que más impacto ha tenido ha sido escuchar el testimonio de Hilda Farfante, hija de maestros asesinados al inicio de la guerra en Asturias, extraído de una entrevista realizada por Javier del Pino en el programa A vivir que son dos días de la cadena Ser el 21 de diciembre de 2013. (10) La frase de Farfante “Teníamos mucho miedo a hablar, era un miedo que mordía las entrañas” es fundamental para que el alumnado entienda la importancia de la labor represiva llevada a cabo durante el periodo. El relato que hace la entrevistada sobre la labor de sus padres como maestros republicanos y difusores de las nuevas ideas y métodos pedagógicos que se impulsaron desde el Ministerio de Instrucción Pública en el Bienio republicano socialista.

Otro medio fundamental para entender la represión franquista es la proyección de películas y documentales del periodo. Afortunadamente hay una amplia selección de títulos para elegir. En nuestro caso, cabe resaltar la asistencia a la proyección en la Fílmoteca Regional del documental “Las maestras de la República” como ejemplo de colaboración de las instituciones culturales públicas de la ciudad. La dificultad de la asistencia a salas de cine se puede paliar con la facilidad que hay para acceder a través de internet a material relacionado con los temas trabajados en clase. Este fue el caso de la película “*La trinchera infinita*”. Otra vez ponemos el foco en las víctimas, en este caso los denominados topes, personas que vivieron ocultas tras la Guerra civil para escapar a la represión franquista. La valoración que hace una alumna es la mejor muestra del valor educativo de este tipo de actividades. *“Refleja a la perfección ese sufrimiento causado por la guerra del que hablaba, pero desde una perspectiva totalmente diferente. Se adentra en una casa en particular y muestra la situación de los protagonistas hasta el punto en el que tú mismo te acabas creyendo que estás también dentro de esa casa; sintiendo el agobio y soledad de Higinio, el nerviosismo y miedo de Rosa, la preocupación e incertidumbre de ambos e incluso la desesperación de esa familia durante tantos años”*.

Otra actividad con amplio eco entre los alumnos y que mayor satisfacción reporta es la asistencia a representaciones teatrales con temática relacionada con los contenidos de la materia. La asistencia es de carácter voluntario, se hace fuera del horario lectivo y para muchos alumnos es su primera vez en pisar los teatros de la ciudad: Romea y Circo.

Suele haber una asistencia en torno al 60% del grupo. Desde 2012 se ha asistido a las siguientes obras: El sueño de la razón de Buero Vallejo, volvemos a utilizar a Goya para estudiar el reinado de Fernando VII y la dificultad de implantar un régimen liberal en España. Las bicicletas son para el verano de Fernando Fernán Gómez, aquí la profética frase “No ha llegado la paz, ha llegado la victoria” define la naturaleza y actuación del franquismo a partir de 1939. Los caciques de Arniches adaptada por Cesar Oliva, Dónde el bosque se espesa sobre el papel del franquismo como protector de ustachas croatas. La piedra oscura de Alberto Conejero sobre García Lorca, La casa de atrás sobre Ana Frank, 23F Anatomía de un instante adaptación de la obra de Javier Cercas, Los Santos Inocentes de Delibes y por último en septiembre de 2023 se asistió a Nacional 340 sobre la Desbandá de Málaga a Almería durante la Guerra Civil. Tras la asistencia a la obra el alumno/a debe realizar un trabajo a partir de un cuestionario que se reparte y que evidentemente hace más hincapié en los aspectos históricos de la obra. En el anexo se adjuntan los cuestionarios de algunas de las obras.

La Guerra Civil y el franquismo también han estado presentes como materia de trabajo por parte de algunas alumnas del Bachillerato de Investigación. Durante el curso 2020/21 las alumnas María Pastor, Emma Pérez y Sama Salloum con su trabajo “Las huellas del franquismo en la Región de Murcia”, sobre los prisioneros republicanos en las cárceles de la ciudad de Murcia, obtuvieron un accésit del I concurso “Nuestro futuro es nuestra historia” organizado por la Asociación “Futuro De La Educación De La Región De Murcia” AFEReM.

En el curso 2021/22 Ana Alemán y Celia Calmache realizaron el trabajo “Los olvidados de Mauthausen. El campo de los españoles.” (8) En el profundizan sobre el proceso de reconocimiento a los republicanos españoles de dicho campo por parte de varios ayuntamientos de la Región de Murcia mediante los diferentes monumentos erigidos en espacios públicos y los actos vandálicos producidos en algunas de ellos. Esta investigación obtuvo el primer premio de bachillerato en Humanidades del concurso Es de libro organizado por CEDRO y el primer premio del XII Concurso Regional de Investigadores Junior de la Universidad de Murcia.

El trabajo “**Mujeres contra la desigualdad. El legado de las trabajadoras en la industria conservera murciana (1960-2020)**”, realizado por las alumnas de 2º de Bachillerato Julia Guillén Montiel, Silvia Lucas Molina y Martina Murcia Torres realizado durante el curso 2022/23 fue en la modalidad de Bachillerato de Humanidades en el concurso Es de libro

organizado por CEDRO y el primer premio del XIII Concurso Regional de Jóvenes Investigadores de la Universidad de Murcia.

Este tipo de actividades realizadas durante los pasados cursos han contribuido a acercar al alumnado a un conocimiento significativo de la historia de la II República, la Guerra Civil, el Franquismo y la Transición de una manera atractiva e interdisciplinar e contextualizar la recuperación de la Memoria democrática de las víctimas del franquismo de una manera más global que ha ayudado a comprender mejor la tragedia de los asesinados y represaliados durante la dictadura franquista.

## NOTAS

- Sobre el campo de concentración de Albaterra. Alicante “*El rastro de 14.000 presos hacinados y hambrientos*”. El País, 15 diciembre 2020. <https://elpais.com/espana/2020-12-14/el-rastro-de-14000-presos-hacinados-y-hambrientos.html>
- Para complementar el estudio y posible visita al campo de concentración de Albaterra es recomendable la lectura del libro Isidro: relato del campo de concentración de Albaterra de Isabel María Abellán Cuesta, profesora jubilada de GH, que escribió este libro a partir de un trabajo con sus alumnos sobre este campo de concentración.
- Santos Juliá. *Por la autonomía de la Historia*. Claves de Razón Práctica. Nº 207, 2010. pág.16
- Raimundo Cuesta. *Santos Juliá y la representación no inocente del pasado*. Conversaciones sobre la Historia. Enero 2019 <https://conversacionsobrehistoria.info/2019/01/17/santos-julia-y-la-representacion-no-inocente-del-pasado/>
- José Álvarez Junco. Qué hacer con un pasado sucio. Galaxia Gutenberg. 2022, pág.257
- José Álvarez Junco. «La emoción es mala consejera a la hora de analizar la política». Entrevista Ethic 18 mayo 2022 <https://ethic.es/2022/05/entrevista-jose-alvarez-junco/>
- Exposición “El tragaluz democrático. Políticas de vida y muerte en el Estado español (1868 - 1976)”  
24 Mar - 23 Jul 2023 Sala de Exposiciones La Arquería. Nuevos Ministerios. Madrid.  
<https://www.accioncultural.es/es/el-tragaluz-democratico>

- Manuel Chaves Nogales. A sangre y fuego. Héroes, bestias y mártires de España. Libros del asteriode,2011  
La versión en audio fue grabada en Onda Cero y se compone de los relatos “El refugio” “Masacre” y “Viva la muerte”  
<https://www.ondacero.es/programas/a-sangre-y-fuego/>
- - Antonio Cazorla Sánchez. Miedo y progreso. Los españoles de a pie bajo el franquismo, 1939-1975. Alianza Editorial. 2016
- 10.-Entrevista a Hilda Farfante. “Teníamos mucho miedo a hablar, era un miedo que mordía las entrañas”  
A vivir que son dos días. Cadena Ser. 22/12/2013.  
[https://cadenaser.com/programa/2013/12/21/audios/1387595608\\_660215.html](https://cadenaser.com/programa/2013/12/21/audios/1387595608_660215.html)

### **3. La práctica escolar en Memoria Democrática.**

**Acto:** Jornadas de formación organizadas por la Fundación CIVES sobre Memoria Democrática, Educación y Ciudadanía, celebradas en Jaen los días 20 y 21 de marzo de 2024

**Profesora:** Eva M<sup>a</sup> Espinosa Montoro

**Centro educativo:** IES “Miguel Sánchez López” de Torre del Campo (Jaén)

Siempre es de agradecer que a una persona comprometida con los principios democráticos de igualdad y respeto y los derechos humanos, se le brinde la oportunidad de participar en estas jornadas de Memoria Histórica.

Comenzaré resaltando una idea que es obvia: en la docencia no sólo se evalúa al alumnado, los profesores debemos evaluar también nuestra práctica docente y como se trata de exponer mi experiencia sobre la práctica escolar en memoria democrática, voy a estructurar mi intervención en dos partes que citaré brevemente a modo de introducción. En primer lugar, voy a comenzar por hacer un diagnóstico de la situación, haré una reflexión de qué es lo que nos encontramos en el aula los docentes y qué es lo que hemos hecho hasta ahora en memoria democrática y en segundo lugar, haré una propuesta de qué debemos hacer. Ambas, análisis y propuesta parten desde mi perspectiva personal como profesora de Lengua Castellana y Literatura de Secundaria con una experiencia de más de dos décadas.

#### **1. Diagnóstico de la situación**

He de decir que la memoria democrática está presente en nuestras aulas en la materia de Lengua Castellana y Literatura en el momento en el que trabajamos con textos de autores como Antonio Machado o Federico García Lorca

Voy a comentar un hecho que me sucedió hace unos días en el aula, en segundo curso de Bachillerato, un alumno dijo “Lorca murió en 1936”. A partir de ese momento, voy a explicar qué hice, me pareció oportuno parar la clase y explicar que no es así que Lorca “fue fusilado”. De nuevo, la contestación del alumno, cito textualmente sus palabras: “es lo mismo”. Entonces, de nuevo tengo que parar la clase y aclaramos los conceptos de “morir” (se muere de una enfermedad, en un hospital o alguien puede tener una muerte accidental) y contextualizamos al autor por lo tanto vemos que Lorca fue detenido por sus ideas y de forma violenta, fue fusilado. Aquí el alumno pudo confundir el efecto y la causa. Las palabras son importantes porque si no se usan correctamente, atendiendo a sus acepciones y en su contexto lingüístico y situacional, esta-

mos cometiendo un error respecto al uso de la lengua y lo que es más grave, respecto a la figura de Federico García Lorca, estamos faltando a la verdad, y aquí es donde surge la memoria democrática. Esta situación no es algo excepcional, sino que suele repetirse más frecuentemente de lo deseable porque Lorca es un autor que el alumnado conoce y cuyos textos aparecen en todos los cursos, porque este autor está citado expresamente en el currículo.

Según *la Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*, Federico García Lorca se relaciona con los saberes básicos del bloque **C. Educación Literaria**, está expresamente citado en 1º y 2º de la ESO y se estudia con mayor profundidad en 4º, concretamente en **L.4. C.2. Lectura guiada**. “LCL.4. C.2.1. Lectura de obras y fragmentos relevantes del patrimonio literario andaluz nacional y universal y de la literatura actual inscritas en itinerarios temáticos o de género, que atraviesan épocas, contextos culturales y movimientos artísticos, atendiendo a los siguientes saberes que incluyan la presencia de autoras y autores. Trayectoria de la literatura española. El patrimonio literario nacional y universal del siglo XVIII hasta la actualidad. Juan Ramón Jiménez, Federico García Lorca, Luis de Góngora, María Zambrano, Rafael Alberti, Mariluz Escribano, María Victoria Atencia, Antonio Muñoz Molina, Elvira Lindo, entre otros. La Literatura de autores y autoras andaluces del siglo XX y XXI, dándole especial relevancia a los autores del año y al autor clásico de Andalucía designado por el Centro Andaluz de las Letras, como referentes literarios culturales de nuestra tierra.”

De igual modo según la Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía se incluye no sólo a Lorca, también a Antonio Machado en el segundo curso, **LCYL.2. C.2. Lectura guiada**. “Lectura de obras relevantes de la literatura española del último cuarto del siglo XIX y de los siglos XX y XXI, inscritas en itinerarios temáticos o de género literario, con especial atención a los escritores y las escritoras de Andalucía (con singular dedicación a los autores/as elegidos desde el año 2000 como Autor del año o Nuevo Clásico Andaluz), en torno a tres ejes: (1) Edad de Plata de la cultura española (1875-1936), la generación del 98 y el Modernismo, el Novecentismo y la generación del 14, Juan Ramón Jiménez, la generación del 27, el teatro lorquiano; (2) Guerra civil, exilio y dictadura; (3) literatura española e hispanoamericana contemporánea”.

Estoy segura que, igual que me pasó a mí, le ha pasado a muchos

otros profesores de mi materia que habrán aclarado el motivo de la muerte de Lorca o del exilio de Antonio Machado, porque hemos entendido el concepto de memoria democrática, como lo que es, el reconocimiento de las acciones y movimientos en favor de la libertad en la historia contemporánea de España, la conciencia de los hechos traumáticos y dolorosos del pasado y el deber de no repetirlos. Es decir, reconocimiento, reparación y dignificación de las víctimas de la violencia de la dictadura franquista en España.

Continúo con otra situación que se me ha dado en clase, reflexionando sobre el concepto de “héroe” para explicar los protagonistas de los relatos de ficción, o de los “cantares de gesta”. En este caso, fue el curso pasado, me han citado a los “héroes de la patria” y en algún momento han dicho “¡Arriba España!”.

Nuestro alumnado, son jóvenes a los que les llegan a través de su teléfono móvil, mensajes, ideas, que a veces reproducen sin ser del todo conscientes de lo que dicen o sin tener claro las implicaciones de sus palabras. De nuevo, en esas ocasiones, hay que parar la clase y explicar las connotaciones negativas de esa frase. Entonces, como estamos en Lengua, hay que aclarar los conceptos de “régimen”, de “dictador” y recordar una vez más que vivimos en una democracia, pero no siempre ha sido así. Siendo sincera, en alguna ocasión he llegado a pensar, “veremos a ver si no viene algún padre a quejarse de lo que habla la profe”.

## **2. Propuesta**

En este momento, es cuando paso a la segunda parte de mi intervención, qué tenemos que hacer. Pues está claro, entender que no es que “podamos hablar” de memoria democrática (posibilidad) sino que “tenemos que hablar” de memoria democrática (obligación).

Los docentes tenemos que olvidar refranes que nos llevan a tiempos pasados, refranes como “cada maestrillo tiene su librillo” y ser conscientes de que somos profesionales que nos debemos a nuestro alumnado y por eso es fundamental conocer la normativa y aplicarla.

Conocer la normativa porque dentro de la materia de Lengua Castellana y Literatura tenemos tres competencias específicas que se relacionan con la memoria democrática: la competencia 10 y las competencias 7 Y 8 tanto en la ESO como en Bachillerato.

Por un lado la Competencia 10 en Bachillerato implica “Poner las prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la reso-

lución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, utilizando un lenguaje no discriminatorio y desterrando los abusos de poder a través de la palabra, para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético y democrático del lenguaje, eliminando cualquier tipo de barrera relativa a las singularidades de las hablas andaluzas”

Algo tan importante como es hacer un uso ético y democrático del lenguaje, supone favorecer la comunicación de ideas y opiniones fomentando la valoración crítica de los mensajes explícitos e implícitos en fuentes diversas y particularmente, en la publicidad, en los medios de comunicación, en las redes sociales...

El estudio de la Memoria Democrática tiene que plantearse también desde la perspectiva de género, haciendo especial hincapié en la lucha de las mujeres por alcanzar la plena ciudadanía.

En este aspecto la memoria democrática encuentra cabida fácilmente en todos los cursos de secundaria y desde muchas perspectivas. Un ejemplo sencillo, para ilustrar los avances conseguidos este curso sin ir más lejos, para trabajar la comprensión oral y al mismo tiempo hacer una pequeña introducción del contexto histórico y social, he usado unos minutos del documental “Las intelectuales de la Edad de Plata. El camino de la mujer hacia la igualdad civil” Derechos de la mujer y equidad de género, UNED 2007.

Enlazo ahora con las otras dos competencias de literatura, la C8 “Leer, interpretar y valorar obras relevantes de la literatura española e hispanoamericana, utilizando un metalenguaje específico y movilizándolo la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales para establecer vínculos entre textos diversos, para conformar un mapa cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y para crear textos de intención literaria”.

Hemos conocido la labor de los escritores y las escritoras en su lucha a través de la Literatura por avanzar en la conquista de las libertades a través de los siglos, especialmente, en la Edad Contemporánea, consiguiendo su mayor logro democrático con la Segunda República.

Debemos comprometernos con la memoria democrática al conocer la etapa de represión franquista, tanto en el exilio como en el interior de España, investigando y difundiendo el papel de los escritores y escritoras, así como su lucha individual y colectiva de quienes padecieron fuera de España el exilio republicano y su aportación a la restauración de la democracia española y al desarrollo de los países en los que residieron. María

Zambrano, María Teresa León, María Lejárraga entre las escritoras más célebres que se unen a la nómina de Antonio Machado, Rafael Alberti y Luis Cernuda.

Este curso, con mi alumnado de 4º de ESO cada uno de ellos debía investigar un autor o autora, preparar una presentación sobre su biografía y su producción literaria. Por fin, se han incorporado a los libros de texto autoras que fueron mucho tiempo silenciadas, me refiero a “Las Sinsombrero”, así que nombres como Carmen Conde, Ernestina de Champourcín, Josefina de la Torre etc, se han unido a las figuras masculinas conocidas.

Disponemos también de dos documentales maravillosos que se pueden trabajar como material didáctico. El largometraje documental “Los días azules” de Laura Hojman que recupera la memoria y la obra de Antonio Machado, en el 80 aniversario de su muerte. La directora selecciona poemas y autores contemporáneos que ensalzan la importancia de la cultura, el progreso y la educación y repasan la vida del poeta como símbolo de la España que se perdió tras el golpe de estado. Aquí aclaro nuevamente que las palabras hay que usarlas correctamente y llamar a los hechos históricos por su nombre. El segundo documental que en cursos anteriores he proyectado es uno de sobra conocido “Las Sinsombrero” dirigido por Tania Ballo, Manuel Jiménez Núñez y Serrana Torres que además de las literatas, incluye a otras artistas e intelectuales.

La figura de Miguel Hernández también es objeto de estudio y lectura, se incorpora de forma natural a las clases de 4º de la ESO porque su poema “Aceituneros” es el himno de nuestra provincia, da cuenta de su paso por Jaén como periodista.

Hago un inciso para aclarar que dos de los autores de las cuatro lecturas de este curso para la PEVAU sufrieron la represión franquista, Federico García Lorca y Luis Cernuda. Una tercera lectura, El cuarto de atrás no puede ser leída sin aclarar el papel social de la mujer que en la época del franquismo se implantó a través de instrumentos como la Sección Femenina.

La competencia 7 implica “Seleccionar y leer de manera progresivamente autónoma obras diversas, como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que evolucione progresivamente en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de las obras, y compartir experiencias de lectura para construir la propia identidad lectora y para disfrutar de la dimensión social de la lectura”. Se trata de establecer estrategias que ayuden a cada lector a seleccionar los textos de su interés.

Nuestra labor facilita que puedan compartir su experiencia personal de lectura. En este sentido, la memoria democrática está presente para ser críticos y por ejemplo, no relegar o rechazar a autoras de la valía de Almudena Grandes. En este sentido, en mi centro el Club de lectores, que está abierto a toda la comunidad educativa, propuso como lectura el curso pasado el título de esta autora, El lector de Julio Verne, historia que además está ambientada en Jaén, en la Sierra Sur.

Para ir finalizando mi propuesta destaco dos conceptos que creo erróneamente pueden jugar en nuestra contra: lo que algunos docentes argumentan como “libertad de cátedra” y lo que puede considerarse como “objeción de conciencia”.

Entiendo que al igual que coeducamos para lograr la igualdad, para lograr la igualdad efectiva y a día de hoy, desgraciadamente, en las aulas (como reflejo de la sociedad en general) tenemos que seguir aclarando conceptos como el feminismo, tenemos que educar en la conciencia de la memoria democrática.

Al igual que se ha avanzado para que los claustros trabajen la igualdad, logrando que se impliquen todos sus miembros, el horizonte en memoria democrática es que todo el profesorado se implique en lo que es necesario porque por ley el objetivo último de Bachillerato es contribuir a la madurez personal e intelectual de los jóvenes, brindar los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan participar en la vida social y ejercer la ciudadanía democrática de manera ética y responsable, así como capacitarlos para el acceso a la formación superior y al futuro profesional de forma competente. Entiendo que no hay posibilidad de ejercer una ciudadanía responsable, si no hay memoria.

En estas jornadas donde hemos podido participar tanto los docentes como el alumnado, tienen en la Universidad su marco idóneo para poder proyectar de forma positiva la necesaria educación en memoria democrática que después tendrá su eco en las aulas donde se está formando la base de nuestra sociedad.

## **4. El Trabajo de la Memoria Democrática en el primer ciclo de ESO: “Cojamos impulso”.**

**Acto:** Jornadas de formación organizadas por la Fundación CIVES sobre Educación, Ciudadanía y Memoria Democrática, celebradas en Valencia los días 22 y 23 de abril de 2024

**Profesor:** Arnaldo Mira Pérez

**Centro educativo:** IES Andreu Alfaro de Paiporta (Valencia) y Gea-Clío

### **1. La genealogía de una idea**

La irrupción de la extrema derecha en las instituciones de gobierno autonómicas españolas ha marcado sin duda un antes y un después en nuestra historia democrática reciente. Por vez primera en más de 40 años elementos de extrema derecha están a cargo de espacios de decisión de ámbito municipal y autonómico. El proceso que se inició en diciembre de 2018 con las elecciones autonómicas andaluzas no se detuvo ahí: tras errores estratégicos menores, la extrema derecha se ha afianzado en los ayuntamientos y parlamentos autonómicos españoles. Y desde estas plataformas institucionales, está tratando de poner en práctica sus planes económicos, sociales y culturales.

Por desgracia, no somos una excepción: a escala planetaria estamos siendo testigos de una ofensiva ultraconservadora perfectamente orquestada que se está llevando a cabo en diversos espacios y frentes. Y uno de esos espacios es la educación y la historia.

No somos desde luego el único país que ha tenido problemas para gestionar la memoria de su pasado reciente, sobre todo cuando este pasado ha implicado violaciones flagrantes de los derechos humanos. Estados Unidos aún mantiene estatuas que celebran y conmemoran figuras sudistas de su guerra de Secesión. Francia ha tenido (y sigue teniendo) serios problemas en asumir que el colaboracionismo de Vichy fue cosa de algo más que unos cuantos exaltados. Y si nos referimos al pasado colonial belga u holandés, nos encontramos con situaciones similares. Pero lo nuevo de esta ofensiva global es que pretende borrar todo esto de un plumazo; no hay un pasado sombrío que gestionar, porque este pasado no existió: en la “neohistoria” ultraconservadora no hubo hechos execrables sobre los que sea necesaria (como mínimo) una reflexión, a no ser que se trate de los que según ellos cometieron sus enemigos “comunistas”.

Es en este marco de mentira flagrante e impugnación institucional de la verdad histórica en el que hemos de trabajar los y las enseñantes

de 2024 en la Comunidad Valenciana. Es lo que hay. Quien crea que exageramos, puede echar un vistazo al proyecto de “Ley de Concordia” de 2024 de la Generalitat Valenciana, la penúltima cristalización de una ofensiva ultraconservadora que viene de lejos.

Pero el trabajo por trasladar la memoria democrática a las aulas españolas y valencianas también tiene su propia trayectoria. Se han hecho (y se siguen haciendo) trabajos de recopilación y divulgación notables cuyo objetivo último es trasladar al ámbito educativo de la enseñanza secundaria y primaria los resultados de las diversas investigaciones que sobre estas cuestiones se han realizado en los últimos años, y que “retratan” una y otra vez a la dictadura de Franco como un régimen brutal y sanguinario. Desde este prisma educativo-divulgativo se ha trabajado (y publicado) sobre cuestiones como la represión franquista sobre las mujeres (Fuertes y Verdugo, 2017), la colaboración franquista con los nazis en el País Valenciano, (Azkarraga, Morales, Moreno et al., 2022) el confinamiento de los exiliados y exiliadas valencianas en campos de concentración africanos (Boix, Banderas y Fuertes, 2024) o bien, historia oral y memoria del franquismo (Vivas, 2021 y 2023).

La transposición didáctica de los resultados de la investigación académica a las aulas es un proceso complejo en el que juegan su papel diversos actores: las administraciones educativas que diseñan los currículos, el profesorado que pone en práctica dichos currículos y las editoriales que ponen en manos del profesorado los manuales escolares que se supone han de incorporar de manera simplificada y comprensible los resultados de la investigación académica a los que hacíamos referencia. En este espacio a tres bandas la ultraderecha institucional está pugnando por incorporar un cuarto actor: el padre censor. Prostituyendo el término de libertad y a través de lo que se ha dado en llamar el “pin parental”, se está intentando introducir la censura pura y dura disfrazada de una supuesta “educación a la carta” en la que el todopoderoso *pater familias* estaría habilitado para decidir qué le está permitido aprender a su vástago y qué no. Por suerte, esto aún no se ha logrado. Pero quién sabe.

Es en este (de momento) triple marco en el que desde hace años la enseñanza de la memoria democrática en España ha estado haciendo aguas, o casi. En lo que se refiere al marco normativo curricular, todo el siglo XX español está confinado en el último trimestre del último curso de la ESO. Así, la experiencia de la Segunda República, el golpe franquista, la guerra civil y la dictadura de Franco en el mejor de los casos son estudiados a toda prisa por los alumnos “supervivientes” de la secundaria que llegan a cuarto curso. Fuera quedan de este conocimiento los futuros ciudadanos

y ciudadanas que, o bien no han acabado la secundaria, o bien han tenido la mala suerte de no contar con un docente lo suficientemente veloz como para triturar el temario al trepidante ritmo necesario. Resultado: hoy en día miles de jóvenes ciudadanos y ciudadanas desconocen la historia del siglo XX español. Su fuente de información alternativa son los “youtubers” y “tiktokers” cuyo rigor histórico resulta en la inmensa mayoría de los casos cuanto menos cuestionable.

En cuanto a libros de texto, la oferta es relativamente amplia, aunque su celeridad a la hora de incorporar los resultados de la investigación histórica resulta un tanto decepcionante. De todos modos, de nada vale un libro de texto más que excelente si los y las docentes constreñidos por una temporización de contenidos estricta y unos temarios de dimensiones colosales no hacen algo al respecto. O quizás un poco más que algo.

## **2. La construcción de un proyecto: el factor humano**

Hace ya unos años que desde movimientos de renovación pedagógica como Gea-Clío se viene reivindicando el pensar local para actuar global (Souto, 2007). Lo que esta aparente paradoja plantea es que solo desde la reflexión crítica sobre la realidad inmediata puede generarse una ciudadanía activa con valores compartidos a nivel global. Y esa ciudadanía global es la que puede actuar de forma efectiva para cambiar el mundo.

Fue partiendo de esta premisa como comenzamos a trabajar en el IES Andreu Alfaro de Paiporta (Valencia). El problema (o amalgama de problemas) que teníamos delante era evidente y ya lo hemos apuntado líneas arriba: el sistema educativo español está titulando año tras año a miles de jóvenes sin un conocimiento mínimo de la historia reciente de nuestro país, y los efectos colaterales de esta formación deficiente son (están siendo) enormemente perniciosos para la convivencia democrática. El sistema educativo está generando sin cesar miles de ciudadanos y ciudadanas “amnésicas” que por eso mismo son fácilmente manipulables por la cada vez más sofisticada maquinaria de propaganda y desinformación del movimiento político-cultural ultraconservador, un movimiento con múltiples actores, caras y medios, pero con unos fines bien definidos (Giroux, 2015).

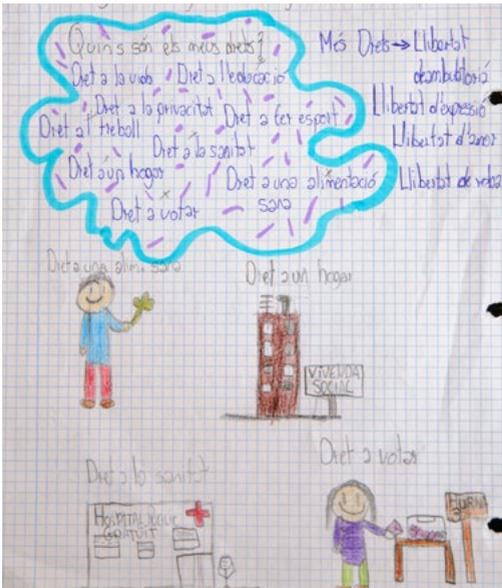
Así, al primer grupo de trabajo se nos reveló como evidente la necesidad de articular una formación histórico-ciudadana básica en los cursos más tempranos de la secundaria. Pero, ¿cómo podíamos incardinar ese proyecto en el marco legislativo curricular vigente? La coartada legal nos vino de manos de la misma legislación que relega los contenidos al final de

la etapa. Desde 1990 y la LOGSE existen los conocidos como “contenidos transversales”. Dichos contenidos hacen referencia a la educación para la salud, educación para la paz, la solidaridad, etc. y formalmente han ido sobreviviendo dentro de las sucesivas leyes orgánicas de educación que han ido sucediéndose en los últimos treinta años (LOMLOE, art. 19.2). Dichos contenidos, por definición, no sólo no son monopolio de ninguna área ni departamento en concreto, sino que han de ser impartidos en todas las materias que forman parte del currículo. Ya teníamos nuestro caballo de Troya.

Este primer grupo de trabajo estaba compuesto exclusivamente por profesorado del departamento de Geografía e Historia. Pero para comenzar a levantar un proyecto en los términos que habíamos pergeñado (contenidos transversales a diversas áreas) resultaba evidente que iba a ser necesario salir del confort de las paredes de nuestro departamento para buscar la colaboración de otros y otras docentes. Apriorísticamente juzgamos esto como una misión casi imposible: porque, ¿quién iba a querer involucrarse en la construcción de un proyecto cuasi extracurricular, fuera del ámbito ortodoxo de sus respectivas áreas? Pero el factor humano es a veces (o quizás las más de las veces) impredecible. Nuestra propuesta, todavía nebulosa y en fase embrionaria, prendió de inmediato y los departamentos de Lengua Castellana y de Lengua Valenciana se adhirieron al mismo con entusiasmo.

Acordamos que lo ideal era diseñar una unidad didáctica amplia, y que dicha unidad fuese la primera unidad impartida en el primer mes del primer curso de la secundaria obligatoria en nuestro centro, y por supuesto que dicha unidad fuese trabajada en todos los grupos (y no solo en “grupos-piloto” o cosas semejantes). Además, esta unidad sería implementada a lo largo de nueve horas semanales, durante al menos tres semanas; es decir, se trataría de una gran unidad, sin duda. El objetivo de la unidad era que el alumnado tuviese una idea aproximada, pero a la vez certera de lo que es una dictadura en general y de lo que fue la dictadura de Franco en particular. En definitiva, el objetivo era construir memoria democrática, construir ciudadanía.

Para ello, establecimos como idea central de la unidad los Derechos Humanos. ¿Por qué? Precisamente porque identificamos la violación sistemática de los Derechos Humanos como la esencia de la dictadura de Franco (y de todas las dictaduras). Más allá de sus proclamas o idearios, es la violación sistemática de los mismos lo que constituye el denominador común de todos los regímenes dictatoriales, adopten estos la forma de junta militar, régimen presidencial o monarquía hereditaria.



Así, el punto de partida fue el trabajo minucioso del concepto de Derechos Humanos. La puesta en práctica de la unidad ha revelado que es relativamente fácil trabajar dicho concepto con el alumnado. Para ellos y ellas los Derechos Humanos son conceptos cuasi

*De forma intuitiva identifican como “derechos humanos universales” el disfrute de una alimentación sana o el acceso gratuito a la sanidad. A lo largo del diálogo en grupo posterior, llegan a cuestionar que un país que no los garantice sea verdaderamente democrático.*

intuitivos con los que empatizan de forma inmediata. El trabajo de estos derechos lo planteamos tanto a través de la Declaración Universal de la ONU como también a través del análisis y trabajo práctico del Título I de la Constitución Española de 1978, donde estos derechos se desarrollan e incorporan a nuestro ordenamiento jurídico fundamental.

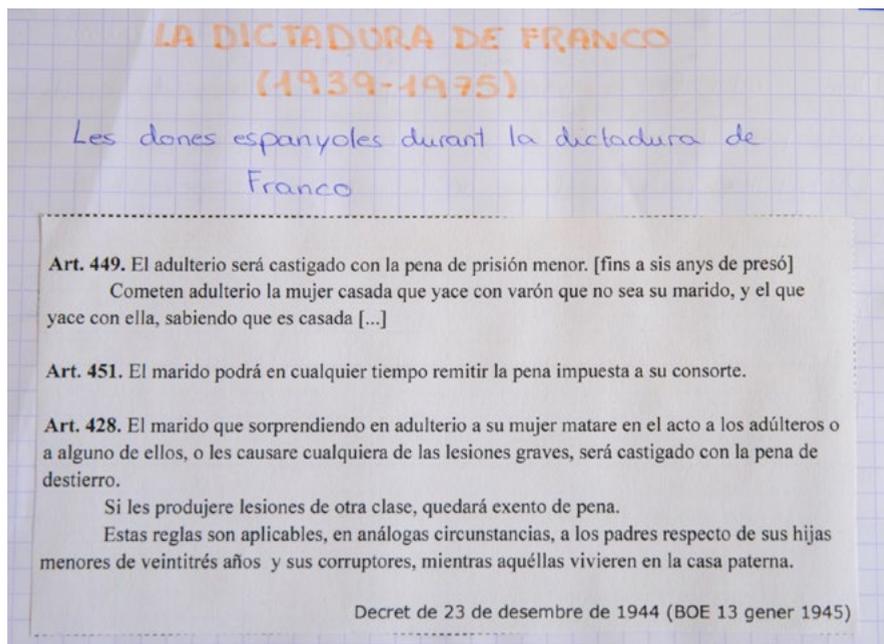
A partir de aquí, diseñar el trabajo sobre la dictadura de Franco en particular fue realmente sencillo: el régimen franquista y sus instituciones fueron la negación sistemática de los Derechos Humanos en todos los ámbitos; por supuesto en el público, pero también en el ámbito privado. La dictadura marcaba estrictamente desde qué se podía decir en público hasta en qué lengua habían de hablar las familias en la intimidad de su hogar. La multiplicidad de aspectos en los que actuaba la represión franquista paradójicamente facilita el abordaje de dichas violencias desde una perspectiva multidisciplinar: la historia, la música, el lenguaje, etc. Baste recordar cómo la dictadura franquista proscribió hasta a los adjetivos no adeptos la causa: la palabra “rojo” era sustituida sistemáticamente por “encarnado”, de manera que la sospechosa Caperucita Roja pasó a ser la afecta al régimen Caperucita Encarnada. El trabajo en el aula de la censura franquista se introduce en la unidad a partir de este material aparentemente tan banal, pero en realidad tan significativo.



Bruguera, 1944.

Y desde esta perspectiva multidisciplinar a lo largo de la unidad decidimos abordar también las realidades del presente y de los pasados inmediatos fuera de España. Las referencias a la violación de los derechos humanos, especialmente de las mujeres en la actualidad, están presentes a través por ejemplo del trabajo de la existencia (y ejecución) de la pena de lapidación por adulterio en países como Sudán. No lapidación, pero sí hasta seis años de prisión podía sufrir una mujer acusada del delito de adulterio en España, incluido en el código español (con diversas penas) durante toda la dictadura, hasta su abolición en 1978. Esta referencia la incluimos y trabajamos igualmente en la unidad. Y también los pasados inmediatos de países que se autoproclaman como cuna de la democracia: la discriminación racial de iure en Estados Unidos hasta los años sesenta que mediante las “*Jim Crow laws*” permitía cosas tales como denegar oficialmente por carta el ingreso en una universidad a una persona por el hecho de ser de raza negra. Trabajamos en la unidad una carta en la que “amablemente” y con toda naturalidad se le denegaba dicho ingreso a Marion G. Hood, un joven negro de Georgia.

Finalmente, decidimos incluir en la unidad una investigación: propusimos (y proponemos) en ella al alumnado que indague y pregunte a sus mayores sobre cómo era la escuela que conocieron. Hasta en su cotidianeidad escolar el franquismo se revelaba como un régimen brutal donde golpear a menores formaba parte de las rutinas “pedagógicas”. La memoria de aquellos alumnos (hoy abuelos) así lo atestigua.



*El uso de fuentes en el aula, si son adecuadamente seleccionadas, resulta muy útil y a la vez tremendamente revelador.*

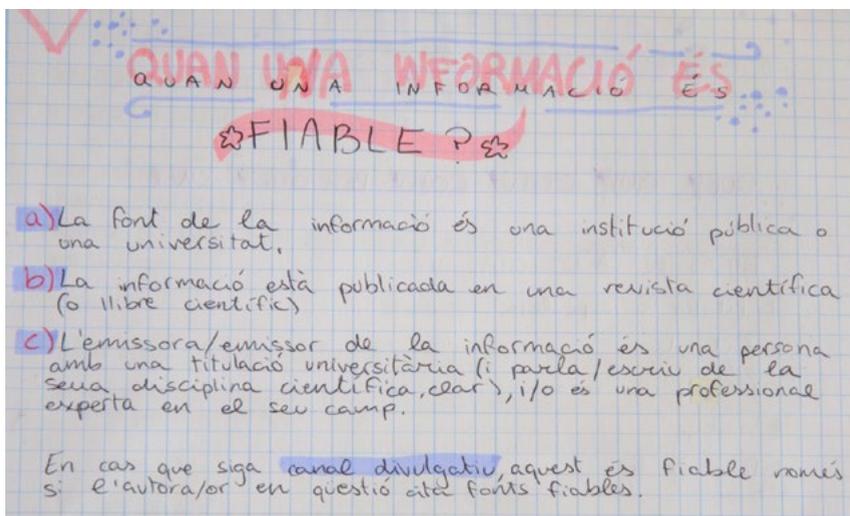
### 3. Y después...

La unidad didáctica resultante de nuestro trabajo colaborativo interdepartamental se puso en práctica por vez primera en septiembre del curso 2020-2021. Desde entonces forma parte de nuestras programaciones. Casi de forma inmediata decidimos en su momento ofrecer la unidad a quien pudiera interesarle, de manera que desde entonces compartimos nuestro trabajo en abierto con el resto de la comunidad educativa.

La colaboración interdepartamental lejos de acabar ahí, en 2020, se ha mantenido durante estos años y ha propiciado la conformación de una experiencia pedagógica realmente apasionante: la construcción de un ámbito lingüístico-social que es impartido en todos y cada uno de los grupos de 1º de ESO de nuestro centro, el IES Andreu Alfaro de Paiporta (Valencia). El grupo de trabajo está conformado en la actualidad por nueve docentes que de forma semanal nos reunimos para trabajar sobre esta y otras unidades. Por ello, lejos de haber quedado “fossilizada” en 2020, la unidad sobre Memoria Democrática y franquismo es revisitada y revisada de forma casi permanente.

El trabajo en grupo también nos permite intercambiar opiniones, experiencias y pareceres sobre cuestiones metodológicas. Nuestro paradigma pedagógico es claro y compartido: estamos por la construcción de una ciudadanía informada y crítica. Pero alcanzar ese horizonte no es sencillo, y para ello el diálogo y la discusión sobre la praxis cotidiana dentro del aula resulta enormemente enriquecedora. De ese proceso dialógico surgen las propuestas de trabajo que conjuntamente arman y conforman esta unidad sobre Memoria Democrática y franquismo.

Una vez acabada, se nos planteó una pregunta final: ¿qué nombre dar a la unidad? “Cogemos Impulso” (“Agafem Impuls”) fue el título que decidimos. Y en eso estamos: tomando impulso para enfrentarnos con fuerza e inteligencia a la estulticia que pugna por embarrar la vida y embotar las mentes de los jóvenes de nuestro país.



*En estos tiempos de “posverdad” trabajar la fiabilidad de las fuentes se hace imprescindible.*

La unidad al completo puede descargarse en : <https://go.uv.es/ci6naU5>

## Referencias

- Azkárraga Testor, J.M., Morales Pérez, J.V., Moreno Martín, A. et al. (2022). La memòria segrestada. Nazis al País Valencià. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Boix Vicente, A., Banderas Navarro, N. y Fuertes Muñoz, C. (2024). Guia didàctica sobre l'exili republicà al Nord d'Àfrica a partir del documental "L'últim tren de Bouarfa". València: Coordinadora d'Associacions per la Memòria Democràtica del País Valencià.
- Fuertes Muñoz, C. y Verdugo Martí, V. (Coords.) (2017). Mujeres y represión franquista. Una guía para su estudio en Valencia. Valencia: Universitat de València.
- Giroux, A. (2015). Pedagogías disruptivas y el desafío de la justicia social bajo regímenes neoliberales. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 4(2), 13-27. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2> .
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>.
- Souto González, X.M. (2007). Educación geográfica y ciudadanía. Didáctica Geográfica, 9, 11-32.
- Vivas Ramos, L. (2021). Lecciones de nuestros abuelos. Valencia: Vinatea Editorial.
- (2023). Lecciones robadas. ¿Por qué perdimos la memoria? Valencia: Vinatea Editorial.

## 5. De la Memoria individual a la Memoria Democrática.

**Acto:** Jornadas de formación organizadas por la Fundación CIVES sobre Memoria Democrática, y Ciudadanía, celebradas en Alicante los días 22 y 23 de febrero de 2024

**Profesor:** Sergi Sanchiz Torres<sup>1</sup>

**Centro educativo:** IES “La Foia d’Elx”. Elche (Alicante) y Grupo Teoría y Praxis

En el curso 2023/2024, nos propusimos poner en marcha una nueva materia en torno a la memoria histórica, como taller de profundización en 4º de ESO, con dos horas semanales. Generalmente, esta cuestión se aborda en las aulas desde la perspectiva de la «“memoria prestada” de acontecimientos del pasado que el sujeto no ha experimentado personalmente», pero que constituye un «relato compartido sobre un pasado relevante para el grupo», identificado con los *vencidos* en la guerra civil española<sup>2</sup>; una memoria cuya recuperación pretende «una verdadera democratización de la historia desde la integración de las voces», dando valor y *agencia* a las víctimas<sup>3</sup>.

### 1. Justificación del proyecto

En nuestro caso, decidimos optar por una vertiente distinta. Si, como señala Ángel Viñas en su última obra, los mitos creados por el franquismo han resistido a toda demostración científica, cabe problematizar estas pervivencias, también entre nuestros alumnos y su entorno social, respondiendo al ideal de docente investigador que guía al grupo Teoría y Praxis<sup>4</sup>. Más aún teniendo en cuenta el contexto de nuestro instituto: medio rural periurbano, con predominio de posiciones ideológicas de derecha y extrema derecha, que permite suponer una cierta identificación de las familias con la dictadura o, al menos, con las llamadas “zonas grises”.

Así pues, y teniendo en cuenta tanto la resistencia de los estereotipos adquiridos en el entorno familiar, como la forma en que la actual polarización promueve el rechazo a los argumentos que cuestionen las creencias propias, nos pareció que un enfoque que se limitara a dar la voz a los

---

<sup>1</sup> Debo agradecer la aportación a este trabajo de Kevin Serrano López, estudiante de 4º de ESO, con sus opiniones sobre el curso.

<sup>2</sup> Paloma Aguilar, *Políticas de la memoria y memorias de la política*, Alianza, Madrid, 2008, p. 43 y 52.

<sup>3</sup> Ignacio Fernández de Mata, *Lloros vueltos puños. El conflicto de los «desaparecidos» y vencidos de la guerra civil española*, Comares, Granada, 2016, p. 45 y 47.

<sup>4</sup> Teoría y Praxis. Grupo para la investigación y la acción en la escuela, en <http://teoriaypraxis-didacticacritica.blogspot.com/>

vencidos, con ser pertinente y necesario, podría toparse con unas resistencias tales que hicieran del todo ineficaz la acción pedagógica.

En consecuencia, hemos basado nuestra materia en los estudios sobre memoria, de manera que nuestro alumnado pueda conocer cómo se han moldeado las diferentes memorias sobre nuestro pasado traumático reciente. De este modo, el taller puede contribuir a desarrollar sus competencias de pensamiento histórico y crítico y su conciencia histórica, con el añadido de que el objeto de problematización y estudio constituye hoy en día una cuestión controvertida de primer orden, y por tanto relevante en la formación ciudadana de los jóvenes. Finalmente, tanto la legislación educativa, como la de ámbito estatal relativa a la memoria democrática, plantean la necesidad de incorporar estas cuestiones a la enseñanza.

## **2. Estructura del taller y metodología empleada**

El curso se organiza en torno a cinco situaciones de aprendizaje, en cada una de las cuales hemos desarrollado actividades relacionadas con el análisis y síntesis de documentos, tanto textuales como audiovisuales, con abundantes fuentes primarias pero también secundarias, puesto que un objetivo central ha sido poner en valor el conocimiento académico y la metodología científica, frente a las meras opiniones y creencias y, por supuesto, los bulos y las tergiversaciones.

De acuerdo con esto, las competencias específicas de la asignatura giran en torno a la descripción y contextualización de las diferentes políticas de memoria; el tratamiento de información; la explicación de cambios y continuidades; la identificación de relaciones de causalidad; la reflexión acerca de las consecuencias de los procesos estudiados sobre nuestro presente y su proyección en el futuro; la valoración del papel de las memorias en la construcción de identidades; la argumentación basada en el conocimiento científico y la defensa de los valores democráticos; y la valoración crítica de los vestigios de nuestro pasado traumático. Para su desarrollo, hemos acudido a los saberes básicos referidos al trabajo de los historiadores, el tratamiento de la información y la historia de España en el siglo XX. A ellos hemos añadido los relativos al desarrollo de un compromiso social y cívico, en aquellos puntos que se vinculan con los valores democráticos, los derechos humanos, el rechazo a las injusticias y la valoración del patrimonio.

La metodología utilizada se ha centrado en la lectura u observación y análisis de fuentes, la reflexión individual y colectiva y, finalmente, la elaboración de síntesis que, en forma de narrativas, permitan aplicar (y demostrar) los conocimientos y habilidades adquiridos. Por este me-

dio, y junto a las aportaciones realizadas en el aula o a través de las tareas propuestas, ha sido posible también evaluar la adquisición de las competencias vinculadas al curso. En todo este proceso, el diálogo, especialmente en gran grupo (por lo reducido de la clase), ha tenido un papel central a la hora de poner sobre la mesa reflexiones e hipótesis, pero también percepciones e ideas preconcebidas, por políticamente incorrectas que sean, con el fin de problematizarlas, debatirlas y contrastarlas con el conocimiento científico. Solo de esta manera es posible desmontar mitos y «cambiar algunas cosas» en la forma de pensar, como afirma uno de los estudiantes, cuando se trata de asuntos como el que nos ocupa.

### 3. Actividades propuestas

En la primera situación de aprendizaje, De la memoria individual a la memoria colectiva, hemos partido de la experiencia individual de los estudiantes para abordar el funcionamiento y construcción de la memoria, teniendo en cuenta sus aspectos psicológicos y afectivos. Desde estas primeras ideas básicas, introducimos los conceptos de memoria individual, familiar y colectiva, y analizamos cómo se relacionan entre sí. En este momento, prestamos atención a los lugares de memoria, tomando como ejemplo los memoriales europeos de guerra, para analizar su significado, finalidades, iconografía y relación con la esfera emocional. Naturalmente, la idea es introducir dos elementos sobre los que volveremos al estudiar el caso español: el papel de las emociones en la formación de las actitudes políticas, y la importancia de los monumentos en las políticas de memoria. Una pequeña investigación sobre los antecedentes familiares nos sirve como actividad de evaluación y, al mismo tiempo, recurso al que aplicar parte de los conceptos estudiados.

El siguiente paso es ir *De la memoria familiar a la memoria social*. Aquí, profundizamos en el significado y construcción de la memoria colectiva y su interrelación con la individual, tras lo cual entramos en el estudio de las fuentes orales: a partir de diferentes textos, valoramos sus problemas y potencialidades, incidiendo en la problemática relación entre el presente y la reconstrucción que realizamos de nuestro pasado. Por otra parte, el análisis de testimonios disponibles en los diversos bancos audiovisuales existentes nos permite acercarnos a la forma en que la represión franquista fue vivida por la población, además de poner en práctica las herramientas conceptuales adquiridas<sup>5</sup>. Finalmente, aborda-

---

<sup>5</sup> Entre los diversos bancos de este tipo disponibles en internet, hemos utilizado testimonios del proyecto Vencidxs (disponible en <https://vencidxs.com>).

mos la metodología del trabajo con fuentes orales<sup>6</sup>, que desemboca en el diseño de un guión de entrevista que los estudiantes deben realizar a algún familiar (abuelas, preferentemente). El resultado es a su vez problematizado y analizado colectivamente, con el fin de aplicar a los testimonios las técnicas estudiadas con anterioridad. A ellos añadimos los datos de una pequeña encuesta que los estudiantes realizan en su entorno inmediato para conocer la persistencia de ciertos mitos sobre el franquismo<sup>7</sup>. Dada la sangrante escasez de confesiones hechas por perpetradores en España<sup>8</sup>, hemos acudido a la horrenda situación en Gaza para analizar los testimonios recogidos en el magnífico documental *Tantura*<sup>9</sup>.

En tercer lugar, con *El origen de un olvido* nos planteamos dar explicación a las actitudes que han ido aflorando a través de los testimonios recogidos y de la pequeña encuesta sobre los mitos del franquismo, completados con textos historiográficos y encuestas de los años setenta, ochenta y dos mil, con el fin de problematizar la memoria social sobre la República, la Guerra Civil y la dictadura y enunciar algunas hipótesis. Como contrapunto, leemos algunos artículos divulgativos sobre las realizaciones de la Segunda República, de manera que se pueda percibir su significado en la historia contemporánea española. Con este conocimiento, nos introducimos en las políticas de memoria franquistas, analizando imágenes, discursos, libros escolares y episodios del *NO-DO*<sup>10</sup>, para llegar a conclusiones sobre las deformaciones y silencios que la dictadura impuso sobre el pasado reciente. Como complemento, comprobamos cómo se disecciona y desecha, siguiendo la metodología de los historiadores, uno de los mitos franquistas recuperados en los últimos años, para diferenciar las interpretaciones rigurosas del pasado de las simples opiniones<sup>11</sup>.

---

<sup>6</sup> C. Fuertes Muñoz, *Actitudes políticas de las clases populares durante el desarrollismo. Un estudio de historia oral en Paterna (Valencia)*. VII Encuentro de investigadores sobre el franquismo, 2009, p. 368-379.

<sup>7</sup> Fernando Hernández Sánchez, *El bulldozer negro del general Franco. Historia de España en el siglo XX para la primera generación del XXI, Pasado y Presente*, Barcelona, 2016.

<sup>8</sup> Paloma Aguilar y Leigh A. Payne, *El resurgir del pasado en España. Fosas de víctimas y confesiones de verdugos*, Taurus, Barcelona, 2018.

<sup>9</sup> *Dirigido por el israelí Alon Schwarz en 2022.*

<sup>10</sup> Los episodios del NO-DO pueden verse en <https://www.rtve.es/filmoteca/no-do/>

<sup>11</sup> En este caso, hemos recurrido a Eduardo González Calleja: *La República, ¿víctima o responsable de la Guerra Civil?*, en J.A. Blanco, J.A. Martínez y A. Viñas (coords.), *Luces sobre un pasado deformado. La Guerra Civil ochenta años después*, Marcial Pons, Madrid, 2020, p. 89-119.

Por último, analizamos el impacto que estas políticas de memoria y las condiciones de la posguerra tuvieron sobre la población. En primer lugar, entre los vencidos, que mantuvieron unas *memorias resistentes* acudiendo a recursos tan inesperados como la copla o las historias de “justicia divina”<sup>12</sup>. Después, entre los que se situaban en las *zonas grises o los vencedores*<sup>13</sup>. Ampliamos la perspectiva con documentales sobre el contexto y las consecuencias que tuvo todo ello sobre los vencidos, incluso ya en democracia. Como síntesis de todo este proceso, proponemos la elaboración de un breve ensayo sobre la importancia histórica que tuvo la Segunda República, donde se valora si este período debería ser objeto de recuerdo y conmemoración pública por parte de nuestra democracia<sup>14</sup>; y, por otro lado, una reconstrucción de nuestro pasado traumático (guerra, dictadura y Transición), combinando síntesis didácticas del período y la información extraída de las entrevistas realizadas.

Con la situación de aprendizaje *La imposición de una memoria* entramos en el campo del patrimonio material y documental. Aquí, volvemos sobre los “lugares de memoria” para analizar la morfología, simbolismo y funciones políticas de los monumentos a los “caídos”<sup>15</sup>, pero también para revisar sus consecuencias sobre las familias de los así honrados y sus propios duelos. A partir de diversas fuentes históricas y actuales (fotografías, planos, textos historiográficos y artículos periodísticos), los estudiantes deben proponer y argumentar posibles respuestas a la pervivencia de estos vestigios de la dictadura<sup>16</sup>.

En la última situación de aprendizaje, *La Causa General y la invención del pasado*, dirigimos la mirada hacia una fuente central para comprender cómo se ligaron la represión y la propaganda en la dictadura<sup>16</sup>. Trabajando en grupos, y con el apoyo de fuentes digitales<sup>17</sup>, hacemos

---

<sup>12</sup> Ignacio Fernández de Mata, *Lloros vueltos puños*.

<sup>13</sup> Carlos Fuertes Muñoz, *Viviendo en dictadura. La evolución de las actitudes sociales hacia el franquismo*, Comares, Granada, 2017.

<sup>14</sup> Se trata de *La presó de les dones. La repressió franquista* (M. Alcaraz y S. Hernández, 2020); *Muerte en El Valle* (Christina Hardt Redondo, 1996); y *Santa Cruz, por ejemplo* (Günter Schwaijer, 2005).

<sup>15</sup> Miguel Ángel del Arco Blanco, *Cruces de memoria y olvido. Los monumentos a los caídos de la guerra civil española (1936-2021)*. Crítica, Barcelona, 2022.

<sup>16</sup> Se puede consultar en el Portal de Archivos Españoles (PARES): <http://pares.mcu.es/Pares-Busquedas20/catalogo/description/2600914>.

<sup>17</sup> Recurrimos sobre todo a la Base de datos de represaliados por el franquismo en Alicante, perteneciente al Archivo de la Democracia de la Universitat d'Alacant y disponible en <https://archivodemocracia.ua.es/es/represion-franquista-alicante/archivo-represaliados/base-de-datos-de-represaliados-por-el-franquismo-en-alicante.html>

una primera comparación de la presencia pública que se les ha otorgado a las víctimas de uno y otro lado. Además, la ayuda de las fuentes historiográficas permite abordar múltiples aspectos de la represión franquista, así como la construcción de un relato que legitimara su brutal existencia. Se trata de enunciar hipótesis y llegar a conclusiones sobre los objetivos represivos y propagandísticos que tuvo esta gran operación, en primer lugar, al tiempo que se analiza el relato sobre el pasado que se generó y la veracidad y consecuencias de las acusaciones. Por último, cabe indagar en torno al tratamiento que ha recibido nuestro patrimonio documental desde la Transición y sus repercusiones.

Para evaluar las competencias adquiridas durante el curso, se propone la realización de un ensayo, *podcast* o vídeo en el que, partiendo de testimonios y valoraciones actuales, se trate de responder a las preguntas que motivaron este proyecto: ¿Qué memoria (o memorias) ha quedado del franquismo? ¿Cómo impuso su visión de nuestro pasado de República, guerra y dictadura? Al margen de lo que cada uno “recuerde”, ¿sobre qué bases podríamos consensuar una interpretación de lo que supuso ese pasado? O, dicho de otra manera, ¿qué nos sirve y qué no nos sirve de ese pasado?

#### **4. Conclusiones**

Las “guerras culturales” emprendidas por la extrema derecha han puesto sobre la mesa importantes carencias de nuestra democracia en lo que respecta a la gestión del pasado traumático, lo que redundará en la incapacidad para hacer frente a las tergiversaciones y falsedades sobre el pasado, dirigidas en el fondo a acabar con buena parte de los derechos conquistados durante décadas. Como docentes, nos cabe dotar a nuestro alumnado de los instrumentos que les permitan resistir esa ola de irracionalidad, actuar como ciudadanos libres y autónomos y defender los derechos individuales y colectivos. Creemos que no solo el conocimiento del pasado, sino también ser conscientes del carácter histórico de sus percepciones y prejuicios sobre aquel, así como de su relación con los derechos humanos en nuestro presente y de cara al futuro, puede ayudarles a construir la sociedad más justa y democrática a la que todos debiéramos aspirar.

## **Referencias bibliográficas**

- Aguilar, P. (2008). Políticas de la memoria y memorias de la política. Madrid: Alianza.
- Aguilar, P. y Payne, L.A. (2018). El resurgir del pasado en España. Fosas de víctimas y confesiones de verdugos. Barcelona: Taurus.
- Del Arco Blanco, M.A. (2022). Cruces de memoria y olvido. Los monumentos a los caídos de la guerra civil española (1936-2021). Barcelona: Crítica.
- Fernández de Mata, I. (2016). Lloros vueltos puños. El conflicto de los «desaparecidos» y vencidos de la guerra civil española. Granada: Comares.
- Fuertes Muñoz, C. (2017). Viviendo en dictadura. La evolución de las actitudes sociales hacia el franquismo. Granada: Comares.
- Fuertes Muñoz, C. (2009). Actitudes políticas de las clases populares durante el desarrollismo. Un estudio de historia oral en Paterna (Valencia). VII Encuentro de investigadores sobre el franquismo, 368-379.
- González Calleja, E. (2020). La República, ¿víctima o responsable de la Guerra Civil? En Blanco, J.A., Martínez, J.A. y Viñas, A. (coords.). Luces sobre un pasado deformado. La Guerra Civil ochenta años después, 89-119. Madrid: Marcial Pons.
- Hernández Sánchez, F. (2016). El bulldozer negro del general Franco. Historia de España en el siglo XX para la primera generación del XXI. Barcelona: Pasado y Presente.



**ACTIVIDADES  
DOCENTES**

## **1. Aplicaciones didácticas en Memoria Histórica y Memoria Democrática en el aula dentro del currículo extremeño.**

**Acto:** Encuentro organizado por la Fundación CIVES sobre Educación, Ciudadanía y Memoria Democrática, celebrado en Mérida

**Profesorado:** Sebastián Merino Muriana y Sergio Cerezo García en nombre del Departamento de Geografía e Historia del instituto

**Alumnado:** Lucía Rocha López y David Merino Mancera

**Centro educativo:** IES “Meléndez Valdés” de Villafranca de los Barros (Badajoz)

### **1. Exposición del alumnado**

Buenos días, soy Lucía Rocha López, antigua alumna del IES Meléndez Valdés de Villafranca de los Barros. En primer lugar, quiero agradecer a la Fundación CIVES por hacer posible este proyecto, en segundo lugar al Instituto Cervantes por habernos permitido estar aquí hoy, a todos vosotros y vosotras por escucharnos y por último, a nuestros profesores Sebastián y Sergio, quienes nos han inculcado la memoria democrática en las aulas de manera voluntaria porque nosotros al estar el año pasado en 2º de Bachillerato, en nuestros contenidos no se reflejaba este tema tan importante, pero ellos, de manera didáctica, han hecho que aprendamos sobre la memoria democrática.

Consideramos que en nuestro Centro se ha trabajado el tema de la Memoria Democrática no sólo en las clases de Historia, sino también desde diferentes ámbitos y eso nos ha permitido apreciar mejor la importancia de conocer adecuadamente nuestra historia reciente; primero, para comprender nuestro presente; segundo, para ser personas mejor informadas y menos manipulables, tercero para valorar nuestros derechos y libertades y nuestra democracia y, por último, porque creemos que hoy en día en España, siguen existiendo enfrentamientos y posturas radicales, lo cual no considero que sea justo ya que esto no es un tema de “derechas” ni de “izquierdas”, sino que esto es progresismo, por tanto, debemos evolucionar como sociedad.

En nuestro Instituto, nuestros profesores nos han permitido profundizar en nuestra Historia a través de dos actividades: nuestras jornadas anuales de historia, que conllevaban una serie de actividades previas en torno a la temática histórica tratada, como; por ejemplo, el visionado de documentales, lecturas, elaboración de trabajos, exposiciones etc., que han culminado con las ponencias de los expertos seleccionados en torno al tema histórico tratado, así como la posterior ronda de preguntas y el debate final. Y las tertulias literarias, en las que las lecturas propuestas

por nuestros profesores han permitido dar voz y vida a aquellos que no la tuvieron y conocer mejor, a través de historias concretas, los acontecimientos de nuestro pasado, permitiéndonos sentir el miedo, el dolor, es decir, podíamos empatizar, o la crudeza de una guerra, así como el sometimiento y la marginación de muchos españoles.

Ambas actividades han sido importantes para acercarnos a la Historia. Os explicamos a continuación algunas muestras de lo que más nos ha marcado de ellas.

Las jornadas históricas realizadas en nuestro instituto enfocadas hacia la memoria democrática son vitales para defender la igualdad colectiva de una sociedad. Nos ofrecen la oportunidad de reflexionar sobre períodos históricos marcados por luchas por la libertad, transiciones políticas y momentos cruciales en la consolidación de regímenes democráticos.



Considero que estas jornadas son esenciales por cuatro aspectos:

El primero de ellos es la defensa de la memoria: Ayudan a recordar y documentar capítulos que conforman la historia de España, los cuales podrían perderse a lo largo del tiempo si no se aprende en clases de Historia de España o en estas jornadas, garantizando que las generaciones futuras e incluso nuestra generación, puedan comprender la importancia de esos momentos en la configuración de presente. Necesitamos jóvenes con ganas, muchas ganas de saber las razones, consecuencias, el porqué de la memoria democrática, por qué es importante, por ello estamos aquí, intentando que los jóvenes se animen a hablar de esto.

En segundo lugar, la reconciliación y comprensión: Las jornadas ofrecen un espacio para entender y procesar conflictos pasados, permitiendo a la sociedad avanzar hacia la reconciliación y la comprensión mutua, pues la política española, por desgracia, construye una gran separación entre los ciudadanos españoles, aprovechándose políticamente de la memoria democrática para su beneficio (obtener el apoyo de los suyos, a ahondar en el enfrentamiento).



En tercer lugar, la construcción de la igualdad: Contribuyen a la construcción de una identidad colectiva al reconocer y valorar las luchas y sacrificios de quienes han contribuido a la construcción de la democracia, no podemos dejar que quede en el olvido, por mucho que pasen los años, hay que entender que la Guerra Civil Española fue un proceso con sus razones y consecuencias, la consiguiente dictadura y la transición política que nos ha llevado a la actual democracia.

Hablar de la memoria democrática no es revolver el pasado, es simplemente tener en cuenta, empatizar con las familias, aquellas familias, pueblos, vidas que han sido separados por la Guerra Civil. Esas personas y familias, quieren saber dónde llorar, no puede ser que no sepan ni dónde está el cuerpo sin vida de algún familiar.

Y, por último, la cautela ante futuros conflictos:

Al analizar críticamente el pasado, se pueden identificar patrones que podrían llevar a conflictos futuros, permitiendo tomar medidas para evitar su repetición y poder saber actuar consecuentemente en el momento que se tuerzan nuestros proyectos democráticos futuros en España.

En resumen, estas jornadas de historia sobre la memoria democrática son fundamentales para promover el entendimiento, la tolerancia y el avance de sociedades basadas en los valores democráticos y en la construcción de derechos y libertades. Además, nos permite reflexionar sobre nuestra historia en conjunto, respetando las opiniones ajenas, que reiteradas veces nos aclaran asuntos propios y nos abren el camino hacia distintos puntos de vista, pudiendo ver la memoria democrática desde otra perspectiva.

Buenos días, soy David Merino Mancera, antiguo alumno del IES Meléndez Valdés, actualmente estoy cursando el primer curso del grado de Historia en la Universidad de Sevilla, antes que nada, agradezco la oportunidad que se nos ofrece al alumnado de aportar nuestra opinión sobre la Memoria Democrática, ya que creo que es necesario conocer a fondo nuestro pasado para entender lo que somos y para evitar ser personas fácilmente manipulables, pues considero que el conocimiento histórico aporta criterio y perspectiva.



Por suerte, el conocimiento histórico está a nuestro alcance: las clases impartidas por los docentes de Historia, los libros especializados en la materia, los documentales y los podcasts históricos, etc. Pero, nunca pensé que obras del género narrativo pudieran aportarme tanto sobre la Historia y la Memoria de las personas.

El año pasado, nuestros profesores nos recomendaban repetidamente que asistiéramos a las tertulias literarias que se celebraban en la Biblioteca del Centro, las cuales se valoraban positivamente en la nota. Ese fue el estímulo, que hizo que me acercase a participar en algunas de dichas tertulias. La propuesta de libros que se nos presentaban iba desde novelas clásicas, a libros con trasfondo filosófico y otros con contenido eminentemente histórico. Asistí a varias de ellas y todas comenzaban con la presentación de la obra, el autor y el contexto histórico, seguidas de las diferentes intervenciones y del debate en torno a los distintos aspectos

que transmitía la obra o el tema de la misma. Finalizaban siempre con una reflexión final de todos aquellos que lo deseaban. En esta actividad participaban profesores, familias y, sobre todo, alumnos de Bachillerato.

Una de ellas, de la que tengo un recuerdo especial, por todo lo que me transmitió, fue la obra de los Girasoles Ciegos de Alberto Méndez. Era una propuesta del departamento de Historia del Instituto para profundizar sobre temas de nuestra Memoria histórica reciente. Esta novela nos narra cuatro historias, narradas en primera persona por aquellos que sufrieron las consecuencias de nuestra guerra civil y la posguerra, temas que habíamos estudiado en clase. Cada una de las historias de la obra eran distintas entre sí, pero conectadas a través de los personajes y por la temática, que no era otra que el miedo de la derrota, la desesperación y la incertidumbre.



A mí, en especial me llamó la atención la segunda de estas cuatro historias, la cual nos narra la historia de una pareja, que, tras la derrota, tienen que huir. La mujer, Elena, embarazada. El parto les obliga a refugiarse en una pequeña cueva de la montaña en su camino hacia Francia. Tras dar a luz a una nueva vida, otra se apaga, la de Elena. La historia se narra en primera persona, desde los ojos y el sufrimiento del padre del niño, quien al encontrarse con un recién nacido sufre un conflicto interno donde se culpa de todo, incluso de alimentar escasamente a su hijo, pues considera que supone alargarle inútilmente la vida y, por consiguiente, el sufrimiento. El único delito del niño fue haber nacido en plena posguerra.

A mí me ha ayudado a comprender mejor lo dura que puede llegar a ser una guerra. Estas historias de personas corrientes, que no encontramos en los libros ni en las clases de Historia, me han permitido empatizar con los que sufren, por el único motivo de pensar de forma diferente. Su lectura, me permitió entender la dureza de la posguerra de una manera única, me hizo sentir realmente el dolor de las víctimas, el miedo y sus conflictos morales y éticos internos.

Mi lectura se enriqueció con las intervenciones de mis compañeros y de los profesores asistentes y me ayudó a profundizar en el conocimiento de la posguerra.

Pensando en acabar mi intervención con una reflexión final, primero, tengo que agradecer a mis profesores su afán por transmitirme el valor de la Historia, de hacerme comprender la Historia a través de otros medios, las lecturas que dan voz a los que sufren, a las víctimas, aquellos de los que la historia oficial no suele acordarse.

Segundo, conocer nuestro pasado reciente nos permite valorar mucho más los derechos y libertades de los que gozamos en la actualidad y lo importante que es trabajar diariamente por la defensa de los mismos.

Al mismo tiempo, vemos cómo desde la política se enfrenta a los ciudadanos en vez de promover el diálogo, el respeto y la tolerancia.

Por último, me ha permitido entender el sufrimiento de muchas familias que se sienten todavía víctimas de aquella guerra, a los que cualquier Estado democrático, independientemente de su color, ha de hacer justicia para cerrar ese apartado de enfrentamiento de nuestra historia. En este sentido, como dijo ayer el profesor Julián Chaves, para muchas familias la guerra no terminará hasta que no se les haga justicia a sus seres queridos.

Muchas gracias.

### **Memoria democrática en el IES “Meléndez Valdés”**

Los profesores del Departamento de Historia del IES “Meléndez Valdés” de Villafranca de los Barros estamos comprometidos con la Memoria Democrática en nuestro Instituto porque entendemos que el conocimiento en profundidad de nuestra historia reciente es necesario para la comprensión del mundo actual y para acabar con la anomalía existente del olvido de una parte de la misma; para educar a nuestros alumnos en los valores democráticos y en la defensa de las libertades, fundamental si queremos evitar retrocesos en los mismos; para formar ciudadanos críticos, activos y difícilmente manipulables, y para hacer justicia con las víctimas, reconciliarnos con nuestro pasado traumático y evitar que este se utilice para enfrentarnos. Para ello, trabajamos la Memoria Democrática en distintos ámbitos:

1. En nuestras clases de Historia, donde siguiendo el currículo establecido por la LOMLOE tratamos de que nuestros alumnos conozcan

los hitos más importantes en la consecución de los valores democráticos y de las libertades; que conozcan nuestra historia reciente para poder comprender mejor nuestro presente; y de hacer justicia con las víctimas de la represión.

2. Pero, la Memoria Democrática no sólo está presente en nuestras clases de Historia, sino que, además, estamos interesados en que esta se contemple desde diferentes perspectivas favoreciendo que nuestros alumnos conozcan en profundidad los acontecimientos de nuestra historia. Por tanto, nuestras clases se enriquecen con varias actividades complementarias que venimos desarrollando:

3. Nuestras Jornadas de Historia “José A. Soler”, dentro de las cuales la Memoria Democrática ocupa un papel fundamental. En ellas, no sólo contamos con especialistas que explican a nuestro alumnado aspectos relacionados con el conocimiento histórico, la defensa de las libertades y derechos fundamentales y el reconocimiento y reparación de las víctimas de nuestra historia contemporánea. Si no que, también, hay un trabajo previo de sensibilización del profesorado a través de debates, documentales, películas, lecturas... e implicamos a nuestro alumnado en el desarrollo de actividades como la elaboración de murales, líneas del tiempo, presentaciones, vídeos, programas de radio, concursos...

4. Nuestras tertulias literarias que venimos desarrollando desde el grupo de Biblioteca del Instituto. Nosotros consideramos que la lectura y la literatura en general tiene un valor especial para acercarnos a la Historia, puesto que, como dice la profesora Neus Rotger, la lectura nos permite “dar voz y visibilidad a aquellos que no la tuvieron en su momento histórico ni en el relato posterior que se hizo de los hechos”; además, nos permite “acercarnos a un hecho histórico a través de la microhistoria”, lo que facilita el poner cara humana y dar vida a la Historia; y eso es fundamental para que nuestros alumnos empaticen con ella. Aquí, también existe un trabajo previo desde diferentes departamentos didácticos que proponen lecturas para estas tertulias y las fomentan desde sus materias para promover su lectura y la participación del alumnado en las mismas (alumnado desde 4º ESO a 2º de Bachillerato), contamos también con la implicación de las familias y del profesorado. En este sentido, desde el departamento de Historia venimos proponiendo lecturas que nos permiten trabajar contextos de nuestra historia reciente y relacionados con la defensa de los derechos y las libertades. Así, lecturas como “Los Santos Inocentes”, de Miguel Delibes, “Nada” de Carmen Laforet, “Los girasoles ciegos” de Alberto Méndez o “La voz dormida, de Dulce Chacón, entre otras muchas, nos

han permitido conocer mejor la desigualdad social, el caciquismo, la represión, el papel de la mujer... aspectos importantes para conocer nuestro pasado y entender nuestro presente.

5. Otras vías de trabajo seguidas desde nuestro departamento están relacionadas con el desarrollo de proyectos de investigación con nuestro alumnado de Bachillerato. Este año, hemos iniciado una investigación relacionada con los Lugares de la Historia de nuestra localidad y, el próximo año, el objetivo irá encaminado a investigar sobre el movimiento obrero a nivel local. Los fines perseguidos con estos proyectos son promover la investigación histórica entre nuestros alumnos, dar a conocer nuestra historia local y favorecer la difusión de esta labor investigadora de nuestro alumnado en diferentes foros y certámenes.

Para concluir reiteramos nuestro compromiso con el conocimiento de nuestra historia reciente, una historia objetiva, que permita al alumnado conocer los hechos y elaborar sus propias interpretaciones; con la justicia y la reparación de las víctimas y con la defensa de los valores democráticos y las libertades de los que disfrutamos, que requieren el esfuerzo de cada uno de nosotros para preservarlos.

Sebastián Merino Muriana y Sergio Cerezo García en nombre del Departamento de Geografía e Historia del instituto.

## 2. Experiencias docentes sobre educación histórica y valores democráticos.

**Acto:** Jornadas de formación organizadas por la Fundación CIVES sobre Educación, Ciudadanía y Memoria Democrática, celebradas en Murcia los días 11 y 12 de marzo de 2024

**Profesor:** Félix González Chicote

**Centro educativo:** IES “Margarita Salas” de Seseña (Toledo)

En junio de 1932 la revista Crónica publicaba un reportaje sobre las Misiones Pedagógicas que concluía en una promesa:

*Seseña; el cielo se nubla, en el paisaje pardo y sin árboles; el trigo, verde en algunas zonas, pone una nota única de color. El castillo parece más gris que en la mañana de sol. Entramos por una calle en cuesta, rodeados de perros. Nos esperan las autoridades, los chiquillos con su bandera y un grito unánime: «¡Vivan las Misiones! ¡Viva la República! (...) Otra vez armamos el tablado, y el cartel, que reza con grandes letras rojas «Teatro del Pueblo», queda colgado de un balcón. Los vivos colores de los trajes y de las decoraciones se destacan, vibrantes, sobre los tonos grises del cielo y los pardos matices de la plaza. Ni en esta función ni en la anterior se ha dado una sola nota discordante. Parece que hasta los pajarracos del cielo descienden para presenciar el espectáculo, y en el silencio atento y recogido de todo el público parece también que hasta las fachadas de las casas, reflejando las sombras, disfrutan de la fiesta. Todo en la despedida es alegría y cariño. Volved pronto, nos gritan. Y nosotros prometemos.*

El proyecto educativo desarrollado en el I.E.S. Margarita Salas de Seseña partía de esa promesa y se concretó en un conjunto de actividades desarrolladas a lo largo del curso 2021-2022 gracias a la labor de diferentes departamentos didácticos de nuestro centro (Lengua, Tecnología, Filosofía, Latín y Griego, Geografía e Historia), del IES Francisco Umbral de Ciempozuelos (coro Voces por la convivencia), los colegios de educación primaria y las concejalías de Educación y Cultura de la localidad. Al mismo tiempo, contamos con la colaboración del grupo de Teatro Manolitas y la residencia Real de Seseña.

El objetivo esencial del proyecto era rescatar, a partir de una retícula muy desconocida de la historia local, la memoria y el conocimiento de las Misiones Pedagógicas desarrolladas en nuestro país durante la II República. Partíamos del empuje que proporciona una convicción compartida: el legado histórico-educativo que arranca de la Institución Libre de Enseñanza y se cierra trágicamente con las Misiones Pedagógicas

a causa de la Guerra Civil constituye un laboratorio de prácticas educativas que sigue iluminando y aportando claves con las que abordar las incertidumbres y retos de la enseñanza actual. En este sentido, el decreto de creación del Patronato de las Misiones Pedagógicas era explícito cuando indicaba que su objetivo era “ensayar nuevos procedimientos de influencia educativa” utilizando para ello lo que Manuel Bartolomé Cossío, presidente de la Comisión, definió como la didáctica sencilla de los buenos ejemplos.

Alejandro Tiana ha definido las Misiones Pedagógica como un proyecto pedagógico de escuela recreativa que pretendía despertar y sugerir el interés por la cultura desde la centralidad de la palabra (lectura), la música (canto e instrumentos) y la imagen (pintura y cine). Desde esos ejes se impulsaban acciones educativas (teatro, coro, cine, guiñol, etc.) que permitieran el descubrimiento gozoso del conocimiento en un ejercicio de educación informal que perdurará en la memoria y sirviera para impulsar el cambio cultural.

Los diferentes campos de actuaciones de las Misiones Pedagógicas se concretaron en una serie de actividades y proyectos como fueron la creación y dotación de bibliotecas, el teatro y el coro del pueblo, el servicio de música, el museo circulante, el retablo de fantoches, el cine y la orientación didáctica de los maestros. De todas ellas tenemos noticias por las memorias que elaboró el Patronato y que están a disposición de los docentes como una fuente histórica imprescindible y sugerente para profundizar en el conocimiento de esta experiencia educativa. Partiendo de la bibliografía existente y las memorias diseñamos el conjunto de actividades que componen el proyecto y que vamos a describir brevemente. No obstante, pueden consultarse en la web del proyecto<sup>1</sup> que además incluye presentaciones, imágenes, vídeos y materiales didácticos.

## **1. La biblioteca itinerante de las Misiones**

Según el censo oficial de 1930, el 43% de la población era analfabeta, cifra que se elevaba al 48% en el caso de las mujeres. Las bibliotecas fueron una tarea esencial de la Misiones Pedagógicas y también el proyecto en el que más se invirtió. El 60% de los gastos se dedicaron a la adquisición de libros y a su encuadernación, pero también embalaje, acarreo, portes de ferrocarril, impresión de talonarios para registro estadístico de lecturas, señaladores y otros materiales. Se trataba de “Mediante

---

<sup>1</sup>Web en <https://sites.google.com/view/proyectomisionpedagogicasesena/inicio?authuser=0>

la siembra de libros y de bibliotecas (...) despertar el amor a la lectura, llevando libros a las gentes”.

Una de las actividades de nuestro proyecto ha sido la reconstrucción de la biblioteca de las Misiones Pedagógicas. Para ello se investigó sobre las obras que constituían aquellos lotes de 100 libros que el Patronato enviaba a las distintas localidades. Una vez identificados los libros organizamos una exposición itinerante que visitó todos los colegios de la localidad a lo largo del curso. Los materiales seleccionados incluían algunos libros originales, con sello del Patronato. No obstante, la imposibilidad de reunir libros originales motivó la participación de las bibliotecas públicas de la localidad que nos prestaron ejemplares de las obras en ediciones actualizadas hasta completar el conjunto. Al mismo tiempo, junto con la Biblioteca itinerante, se realizó un concurso literario entre todos los colegios de la localidad centrado en la pregunta ¿En qué libro te gustaría vivir?

## 2. El teatro del pueblo y el retablo de fantoches

Durante la II República existió una gran confianza en el teatro como medio de divulgación de la cultura. El teatro universitario La Barraca liderado por Federico García Lorca impulsó la renovación artística combinando clásicos y obras de vanguardia. Por su parte, el teatro de las Misiones pretendía educar a partir de las obras clásicas del teatro nacional. Al mismo tiempo, la imposibilidad de llevar el teatro a muchas localidades impulsó la creación en 1933 del teatro de guiñoles o retablo de fantoches dirigido por Rafael Dieste.

El 12 de mayo de 1932 se producía en Esquivias la primera representación pública del Teatro y Coro de las Misiones Pedagógicas. Esa misma tarde, la representación se repetía en la cercana localidad de Seseña. Por tanto, en nuestro proyecto el teatro constituyó una actividad central y eje de la conmemoración. El Departamento de Lengua y Literatura, en colaboración con el grupo de teatro local *Manolitas*, preparó con grupos de 1º ESO las obras *La Tierra de Jauda* y las *Aceitunas* de Lope de Rueda, así como un fragmento de *El perro del hortelano* de Lope de Vega. Por otro lado, el alumnado de Valores Éticos de 1º ESO se encargó del teatro de títeres, representado la obra *La doncella guerrera* de Rafael Dieste adaptándola dentro de los objetivos del plan de igualdad del centro educativo.

Más allá de la preparación de la representación de las obras teatrales fue necesario reconstruir el teatro, tarea de la que se encargó el Depar-

tamento de Tecnología, rescatando las medidas y estructura del teatro original a partir de los datos obtenidos de las memorias del Patronato. Tras la investigación se elaboraron maquetas a escala y posteriormente la construcción de un teatro desmontable que fue utilizado para el aprendizaje-servicio con la residencia de mayores donde se realizó una segunda representación.

### **3. Recreación del museo de las Misiones Pedagógicas**

El Museo fue otra de las actividades que las Misiones Pedagógicas llevaron a los pueblos que visitaron. El encargado de ponerlo en funcionamiento fue el pedagogo e historiador del Arte Manuel Bartolomé Cossío, presidente del Patronato de las Misiones. Con el Museo Itinerante se intentó acercar al pueblo las grandes obras de la pintura que se encontraban en el Museo del Prado mediante copias realizadas por Juan Bonafé, Ramón Gaya y Eduardo Vicente. Los cuadros, bien embalados, eran transportados en un camión hasta los pueblos en los que se organizaba la exposición.

En nuestro proyecto el alumnado de la materia de Historia del Arte se encargó de investigar las obras que formaron parte de las dos colecciones que el Museo Itinerante expuso y sobre los pintores encargados de realizar las copias. Por su parte, los alumno/as de quinto curso de Primaria de los colegios debían recrear dichas obras con la intención de formar un museo propio y preparar teatralizaciones de obras de arte para el evento asociado a la conmemoración. En este sentido, debe subrayarse la labor realizada por los docentes y alumnado de CEIP Juan Carlos I con su obra *Una misión en el Museo*, un verdadero tesoro didáctico capaz de integrar historia, arte, diversión y valores.

### **4. El coro y el servicio de música**

El coro y el servicio de música cargado de sus gramófonos y colecciones de discos también formó parte esencial de la actuación de las Misiones Pedagógicas. El coro se creó con jóvenes del Instituto-Escuela dirigidos por Eduardo Martínez Torner, quién rescató un repertorio de cantos y romances, además del cancionero popular de la Institución Libre de Enseñanza. En nuestro proyecto para hacer posible la recreación del coro resultó necesario ir más allá de los centros escolares de la localidad y abrir el proyecto a la colaboración con otros centros educativos, aprovechando la existencia del Coro por la Convivencia en el IES Francisco Umbral de Ciempozuelos dirigido por Alfonso Elorriaga, quién rápido se incorporó al proyecto preparando un repertorio del cancionero de la Institución Libre de Enseñanza para el día de la conmemoración.

## 5. Cine documental e investigación educativa

El cinematógrafo y las proyecciones fijas fueron los mejores aliados de los misioneros en su tarea de sorprender a las poblaciones rurales de España. El cine se utilizó como recurso educativo y recreativo mediante la proyección, entre 1931 y 1933, de 2.395 proyecciones. Por otro lado, se realizó una verdadera labor de documentación en la que destacaba José Val de Omar, operador y fotógrafo, que realizó más de 9.000 fotografías y cuarenta documentales para las Misiones Pedagógicas.

En nuestro proyecto hemos querido mantener este carácter documental de la mano del inmenso tesoro que constituyen las experiencias de vida que nos prestan los residentes del centro de mayores Real de Seseña. Así, en el marco de las visitas a la exposición de la Biblioteca itinerante en el CEIP Fernando de Rojas de Seseña Nuevo se aprovechó la cercanía de la Residencia para invitarles a participar en una serie de entrevistas relacionadas con sus experiencias escolares.

Nuestra propuesta de investigación documental tiene su origen en el texto de Agustín Escolano Benito, *Emociones & Educación. La construcción histórica de la educación emocional* quién recoge los trabajos del historiador Richard Aldrich. Se trataba de presentar espacios (volver a la escuela) y estímulos manipulativos, cognitivos y emocionales asociados a los objetos, textos e imágenes que fueron utilizados en la escuela con el objetivo de comprobar la persistencia de los recuerdos antiguos en la mente de los sujetos. En este sentido, la actividad pretendía estimular intencionalmente y provocar una actitud narrativa y emocional en los sujetos a través de los viejos materiales escolares de la exposición y, al mismo tiempo, aprovechar los medios técnicos para crear documentos sociales de memoria en formato audiovisual.

La actividad fue desarrollada por el alumnado de 2º de Bachillerato y guiada por el profesor y los técnicos de la residencia. Se pretendía realizar una pequeña investigación sobre la relación entre objetos escolares, memoria y emoción. De esta experiencia resultó el vídeo sobre la historia de Carmen, un documento histórico de especial interés didáctico, un fragmento de memoria rescatado<sup>2</sup>.

Por otro lado, se propuso al Servicio de Inspección Educativa de To-

---

<sup>2</sup> Entrevista y actividad en <https://gestindelamemoria-felix.blogspot.com/2022/04/pequenas-investigaciones-educativas-de.html>

ledo realizar una investigación conjunta sobre Manuel Martín Chacón, promotor de la Asociación de Misiones Pedagógicas en Toledo y Eusebio Lillo Rodelgo, inspector de Toledo y adscrito al Patronato en 1933 y 1934. Nunca obtuvimos respuesta, tampoco ninguna participación en el proyecto. Actitud diferente fue la del secretario de Estado de Educación D. Alejandro Tiana Ferrer quién además de seguir el proyecto nos acompañó el día de la conmemoración.

## **6. Las misiones en la escuela**

Una de las actividades paralelas a la exposición sobre la biblioteca de las Misiones fueron las charlas informativas preparadas por el alumnado de Historia de España de 2º de Bachillerato en las clases de sexto de Primaria. La sesión abordaba la situación educativa de España a comienzos del siglo XX, la labor educativa de la II República y, de manera especial, la importancia de las Misiones Pedagógicas mediante diversos recursos expositivos (imágenes, gráficos, vídeos, etc.) y actividades de aprendizaje a lo largo de uno o dos sesiones de clase.

## **7. Formación del profesorado**

El proyecto también incorporó un aspecto formativo imitando los cursillos que realizaban los maestros durante la II República aprovechando la visita de las Misiones Pedagógicas. En este sentido, creamos un grupo de trabajo formado por profesore/as dedicado a elaborar material didáctico relacionado con las Misiones Pedagógicas y poner en marcha propuestas de investigación-acción con el alumnado a través de las distintas actividades. La actividad formativa fue aprobada y certificada por Centro Regional de Formación del Profesorado de Castilla-La Mancha.

## **8. Aprendizaje-Servicio**

En nuestro IES habitualmente realizamos proyectos de aprendizaje-servicio con la residencia de mayores Real de Seseña. En este sentido, el proyecto dedicado a las Misiones Pedagógicas incorporó tres actividades en las que participaron los residentes. En primer lugar, una visita a la exposición de la Biblioteca itinerante en el CEIP Fernando de Rojas, cercano a la residencia. La realización de los vídeos documentales asociada a la investigación sobre objetos escolares y memoria educativa y, finalmente, en junio montamos nuestro teatro en el patio de la residencia y recreamos las mismas obras que teníamos preparadas para la conmemoración. Siempre conviene recordar que el conocimiento cuando se comparte y se pone al servicio de un colectivo al que tanto debemos resulta siempre emocionante.

La valoración que hacemos del proyecto a nivel didáctico y organizativo es muy positiva ya que ha permitido tejer contextos de aprendizaje que van más allá de las paredes del aula y del centro educativo. En este sentido, sacudir del olvido la memoria de las Misiones en Seseña ha contribuido a reforzar los vínculos entre instituciones educativas, familias y organismos públicos reforzándose la comunidad educativa de una localidad en un vertiginoso proceso de crecimiento y cambio sociodemográfico.

Afirmaba Walter Benjamin que los proyectos frustrados quedan aplastados por la historia, pero están vivos en su fracaso como posibilidad o como exigencia de justicia. Rescatar la memoria de la Misiones Pedagógicas, estudiar y transmitir su legado y revitalizar sus promesas y esperanzas ha sido nuestro objetivo desde el convencimiento, que ya expresara Rodolfo Llopis en su obra *La revolución en la escuela*. Dos años en la Dirección General de Primera enseñanza, de que toda revolución que aspira a cambiar el mundo termina refugiándose en la pedagogía.

### **Bibliografía básica**

- HOLGUÍN, Sandie (2002): *República de ciudadanos. Cultura e identidad nacional en la España republicana*. Crítica, Barcelona.
- TIANA FERRER, Alejandro (2016): *Las Misiones Pedagógicas. Educación popular en la Segunda República*. La Catarata, Madrid.
- OTERO URTAZA, Eugenio, coord. (2006): *Las Misiones Pedagógicas. 1931-1936*. Sociedad Estatal de Conmemoraciones culturales, Madrid.

### **Referencias sobre el proyecto**

- Rodrigo J. García. *Las Misiones Pedagógicas vuelven a Seseña: el orgullo de ser educador*. El País. 16 de enero de 2024.  
<https://elpais.com/educacion/escuelas-en-red/2024-01-16/las-misiones-pedagogicas-vuelven-a-sesena-el-orgullo-de-ser-educador.html>

### **3. La práctica escolar en la Memoria histórica y Democrática.**

**Acto:** Jornadas de formación organizadas por la Fundación CIVES sobre Memoria Democrática, Educación y Ciudadanía, celebradas en Jaen los días 20 y 21 de marzo de 2024

**Profesor:** Antonio Fernández de Terán Mesa

**Centro educativo:** IES “Fuente de la Peña” de Jaén

Aunque la introducción de los contenidos que traten de forma directa los temas relacionados con los valores democráticos se limite a algunas materias, principalmente la historia (aunque los temas concretos del golpe de estado, guerra, dictadura y transición sólo se trabajan de forma directa en la materia de Historia de España de segundo de bachillerato y en la materia de Geografía e Historia de 4º de la ESO, además de tratarse de una forma algo más indirecta en la materia optativa de Historia de Mundo Contemporáneo de 1º de bachillerato), la literatura, el arte, filosofía, educación en valores cívicos y éticos... estos deben ser transmitidos, promocionados al alumnado a través del conjunto de materias a lo largo de todas las etapas educativas y por los equipos educativos, del profesorado en totalidad.

Por ello es indispensable y fundamental una buena formación del profesorado a través de talleres, cursos... para conseguir tratar estos delicados temas de forma efectiva. Este punto es indispensable, fundamental para trabajar de forma correcta, sin dudas ni temores. Además, también es necesario un compromiso por parte del conjunto del profesorado en cuanto a estos temas.

También los centros deben contar con los recursos necesarios para desarrollar este trabajo, y programar actividades extracurriculares que refuercen nuestro trabajo:

**1. Visitas a lugares de memoria histórica** tales como los restos de la batalla de Lopera que cuenta con búnkeres, trincheras, nidos de ametralladoras... debido a la situación de este municipio muy cerca de la línea divisoria del frente de guerra entre los bandos enfrentados en el guerra civil; refugio antiaéreo de Jaén (creado tras el bombardeo de la ciudad por parte del ejército franquista, el 1 de abril de 1937 antes de las 17:30, en concreto, ordenado el ataque por el general Queipo de Llano, con el cual se buscaba expandir el terror entre la población civil ya que no existía ningún objetivo militar ni estratégico, sino que era únicamente una represalia por el ataque de la aviación republicana sobre Córdoba, poco tiempo antes que el bombardeo de Guernica);

convento de santa Úrsula (usado como cárcel tras la guerra); la cárcel vieja de Úbeda (usada como tribunal de juicios sumarios y sin garantías y cómo centros de tortura, llevados a cabo tras el fin de la guerra, durante la posterior represión); los campos de concentración de Santiago e Higuera de Calatrava; o las fosas comunes 24 en total en la provincia como las de los cementerios de Linares, Andújar, Martos o Úbeda.

**2. Charlas y conferencias:** como las realizadas por el IES “Fuente de la Peña” en los últimos cuatro años con motivo de la efeméride del día de la memoria democrática (14 de junio):

**3. Proyección de películas y documentales:** Mientras dure la guerra (Alejandro Amenábar); La lengua de las mariposas (José Luis Cuerda); Libertarias (Vicente Aranda); La vaquilla (Luis García Berlanga), etc.

**4. Debates y mesas redondas**

**5. Investigaciones y proyectos,** como, por ejemplo, la elaboración de un diario que recoja las experiencias y recuerdos de aquellas épocas a través de conversaciones y entrevistas entre el alumnado y personas que las vivieron de primera mano (tanto del conflicto como de la posterior dictadura).

**6. Creación de obras artísticas**

Todo esto debe estar enfocado a conseguir fomentar el pensamiento crítico en el alumnado, a hacerle reflexionar sobre las diferentes perspectivas y promover la empatía hacia las víctimas, procurando fomentar el diálogo, la reconciliación, el rechazo de actitudes intolerantes y antidemocráticas, e intentar comprometerlas/os con unos valores justos y democráticos.

Opinión de alumnado de 1º de bachillerato (Valeria Lombardo y Estela del Moral) del IES Fuente de la Peña sobre cómo perciben ellas/os esta transmisión de valores por parte del profesorado a través de las diferentes materias y cuales son las actitudes intolerantes y antidemocráticas... que perciben y ven en el aula y centro educativo, entre sus compañeras/os, y cómo se responde ante estos hechos por parte del resto del alumnado y el profesorado. También nos hablarán de la percepción que tienen sus abuelas/os sobre los cambios producidos tras la dictadura y la evolución de la democracia desde su inicio durante la transición hasta hoy.

### **Exposición de la alumna Estela del Moral**

“Pienso que esta ley tiene cosas positivas, ya que muchas víctimas de la etapa antidemocrática de España, siguen vivas, y esta, puede ser una manera de guardarles respeto y hacer que se sientan satisfechos respecto al honor de sus familiares caídos en la guerra. También nos ayuda a reivindicar nuestra democracia, la cual respeta a todos, seamos quienes seamos.

Sin embargo, hay muchas actitudes antidemocráticas en algunos ámbitos, como en los centros escolares y, que a veces son intencionadas y otras veces no. Por ejemplo: hacer saludos fascistas o símbolos que representan etapas en las que no se han respetado a ciertos colectivos, muchos lo hacen de broma, sin darle importancia, y se les debería concienciar sobre lo que esos gestos representan y el dolor que pueda causar a algunas personas.

Otros ejemplos, desde mi experiencia son, la discriminación por parte del alumnado a otros alumnos que expresan su opinión sobre algún tema de manera respetuosa, y también por parte de profesores, aunque esto ha sido muy pocas veces, algunos profesores discriminan ciertos pensamientos de los alumnos, alejándolos de su alegría y sus compañeros. Lo que quiero decir es, que algunos profesores borran la democracia y se convierten en la autoridad absoluta de la clase, y aunque sean pocos, puede afectar a muchos alumnos, como alumnos que defienden su sexualidad, creencias.... Algo muy simple, y que no debería de generar ninguna controversia.

Debemos recordar que los alumnos pasamos mucho tiempo con los docentes y ellos son una gran influencia, no deben ser ellos la causa de un caso de acoso, o ignorar algunos muy visibles, tampoco deben adoctrinar, obviamente, pero sí enseñar a los niños a ser respetuosos. En conclusión, los docentes deben enseñarnos lo que es la democracia y profundizar en las dictaduras que ha habido a lo largo de los años, sobre todo en la española, y dejar que los niños expresen su opinión, siempre de una manera democrática.

## 4. Cuatro actividades para el estudio de la Memoria Democrática.

**Acto:** Jornadas de formación organizadas por la Fundación CIVES sobre Memoria Democrática, Educación y Ciudadanía, celebradas en Jaén los días 20 y 21 de marzo de 2024

**Profesor:** Rebeca M<sup>a</sup> Fernández Zabala

**Centro educativo:** IES “Himilce” de Linares (Jaén)

En primer lugar, quisiera agradecer a la Universidad de Jaén y a la Fundación CIVES, organizadora de estas jornadas la posibilidad de participar en esta mesa redonda. Represento al Departamento de Geografía e Historia del IES Himilce de Linares, y, como vamos a explicar, el centro cuenta con unas características muy especiales, que hay que tener en cuenta a la hora de diseñar las actividades.

### 1. Contexto. La Barriada de Arrayanes y el IES Himilce

En primer lugar, el Instituto se encuentra en la barriada de los Arrayanes, uno de los barrios periféricos de Linares. Surgió en los años 70, a lo largo de la antigua carretera de las Minas, como una promoción de Viviendas de Protección Oficial para acoger a los habitantes de un asentamiento chabolista. A pesar de contar con equipamientos sociales básicos (centro de salud, centros de educación infantil, primaria y secundaria, comisaría de policía...), la mayoría de los espacios públicos reflejan falta de mantenimiento, y las viviendas tienen un aspecto deteriorado. Sus habitantes llevan arrastrando desde entonces problemas de desempleo, precariedad, aislamiento, falta de expectativas, consumo y tráfico de drogas, y enfrentamientos vecinales que dificultan la acción colectiva. La mayoría de esos enfrentamientos tienen involucrada a la población de origen gitano, que es la que acude principalmente a nuestro centro.

El IES Himilce se fundó en los años 80 como un centro especializado en Formación Profesional, mientras que el otro centro de Secundaria del barrio, el IES Oretania, impartía las enseñanzas académicas. Fue con la llegada de la LOGSE cuando se vio obligado a abrir líneas para la Educación Secundaria Obligatoria. En la actualidad, su alumnado se clasifica en dos grupos: los que acuden a su amplia oferta de Ciclos Formativos, de orígenes muy diversos; y el alumnado de la ESO, con un perfil muy específico:

- Origen gitano.
- Bajo nivel de ingresos, casi siempre procedente de la economía informal (mercadillo, trabajos agrícolas temporales, ayudas sociales).
- Bajo nivel cultural. La mayoría del alumnado presenta un nivel

- competencial y de conocimientos de Primaria; y en ocasiones, ni siquiera conoce su propia ciudad.
- Cierta hostilidad hacia la institución escolar, que las familias ven como una obligación impuesta por las autoridades para acceder a las ayudas sociales, y que no tiene utilidad en su vida diaria. Esto se manifiesta en los altos niveles de absentismo, el abandono escolar temprano, y la falta de implicación de las familias en la educación de sus hijos. Por no hablar de ciertos comportamientos desafiantes en el aula.

Todas estas circunstancias influyen en nuestra metodología y materiales: utilizamos libros muy adaptados y sencillos, con un nivel de Adaptación Curricular; y damos preferencia a actividades muy visuales y manuales (carteles, lapbooks, teatros...) para intentar motivar a los niños.

<b>1. Preguntas del futuro (Reporteros de época)</b>
Con esta actividad, intentamos aprovechar uno de los recursos más llamativos que nos ofrece el centro: una emisora de radio, mantenida por los ciclos formativos de la familia de Electromecánica. La actividad consiste en imaginarnos que somos reporteros que pueden viajar por el tiempo, y entrevistar a los personajes más importantes de la Historia de España. Con especial interés, obviamente, en los relacionados con nuestra memoria democrática.
<b>Organización</b>
La actividad está dirigida al alumnado de los cuatro cursos de la ESO. Al principio de curso, se dividen en pequeños grupos de dos o tres alumnos; cada uno de ellos, se encargará de un personaje histórico distinto (Federico García Lorca, Clara Campoamor...)
<b>Desarrollo de la actividad</b>
Al principio de cada mes, se dedicará una sesión a un personaje, leyendo un pequeño artículo o viendo un pequeño reportaje sobre él. A continuación, con la técnica del folio rotatorio, se pide a los alumnos que escriban qué preguntas les gustaría hacerle a ese personaje si pudieran entrevistarle, qué más cosas les gustaría saber de él. El grupo encargado de trabajar ese personaje investigará su vida y su obra con más profundidad, con fuentes sugeridas por el profesorado, intentando responder a todas esas preguntas. Cuando haya reunido toda la información, tiene que imaginarse una entrevista con ese personaje, escribiendo el guión del programa de radio, que contará con los siguientes puntos: Saludo Presentación del personaje. Breve introducción de su vida (cinco frases como máximo). Entrevista, en forma de diálogo entre el periodista y el personaje. Canción relacionada.

### Despedida.

Una vez elaborado el guión, y recibido el visto bueno del profesorado, el diálogo se emite en directo en la radio, y la grabación se cuelga en la web del centro.

### Evaluación

Los puntos que se valoran en la actividad son:

Competencias informacionales: búsqueda, selección y organización de la información.

Contestación de las preguntas hechas por el alumnado.

Competencias lingüísticas: elaboración del guión, expresión oral, vocabulario utilizado...

Originalidad: el alumnado tiene que dar sensación de vida y espontaneidad a la entrevista, poner detalles que hagan a los oyentes imaginarse la época y ponerse en el lugar de las personas que la vivieron. No basta con copiar y leer.

## 2. Ellas también fueron niñas

Esta actividad intenta aprovechar la presencia en las aulas de mujeres que vivieron los tiempos de la dictadura y la Transición, debido al uso de las Comunidades de Aprendizaje. Esta metodología intenta implicar a toda la comunidad (familias de los alumnos, pero también distintos profesionales que trabajan en el entorno, profesores y alumnos de la Universidad...) en la vida del centro, en todos sus aspectos. Un tipo de actividades que se realizan para implementarla son los grupos interactivos: varios adultos entran en el aula y se hacen cargo de un grupo pequeño de alumnos, ayudándoles a realizar una tarea cooperativa, bajo la dirección del profesor. De esta manera, además de cuidar mejor su comportamiento, el alumnado se siente más motivado, por la presencia de adultos a los que reconoce mayor autoridad, la ruptura de la rutina de clase...

### Objetivos

Conocer los propios derechos.

Adquirir la conciencia de que los derechos se conquistaron históricamente, a menudo con luchas; y de que también se pueden perder.

Conocer cómo la Dictadura afectó en concreto a las mujeres.

### Organización

La actividad está pensada para el alumnado de 3º y 4º de la ESO. Se trabajaría en los pequeños grupos de los grupos interactivos.

### Desarrollo de la actividad

En primer lugar, el alumnado responde, de manera personal, a un cuestionario con preguntas como las siguientes: ¿hasta qué edad te gustaría trabajar? ¿En qué te gustaría trabajar? ¿A qué edad te querrías casar? ¿Y tener hijos? ¿Qué pasaría si tu pareja te maltrata? ¿Puedes gastar el dinero que ganas en lo que

te dé la gana? ¿Te vistes cómo quieres? ¿Te gusta practicar deporte? ¿Sabes lo que es votar? ¿Alguna vez no has podido expresar lo que piensas porque hay censura?... Se trata, por un lado, de reflexionar sobre las expectativas vitales propias, especialmente de las mujeres; pero también, sobre los derechos de los que en general se gozan en una democracia. El alumnado se une en pequeños grupos para poner en común sus respuestas.

A continuación, se entrevista a las mujeres adultas que están a cargo de ellos, para hacerles las mismas preguntas. De esta manera, al comparar las libertades y los derechos de los que gozan en la actualidad con los que disfrutaban sus madres o abuelas.

Para recoger las conclusiones, se elaborarán dos carteles. En cada uno de ellos, se dibuja una mujer joven: una representativa de la generación de la dictadura, y otra de la actual (con sus modas, sus vestuarios...) A su alrededor, se describirán en pequeños cuadros de texto diferentes aspectos de su vida: estudios, trabajo, familia, libertades, modas...

### **Evaluación**

Se tendrá en cuenta la expresión escrita, el conocimiento sobre los propios derechos, y la capacidad de observación y síntesis.

### **3. Pioneras**

Esta actividad se podría considerar una continuación de la anterior. El alumno, especialmente las alumnas, ya saben que tienen más derechos que sus abuelas. ¿Esto significa que los derechos sólo pueden incrementarse con el paso del tiempo, y que no existe el riesgo de perderlos? ¿Es posible que las mujeres gozaran de más derechos en una época anterior a la dictadura?

### **Objetivos**

Adquirir la conciencia histórica de que los derechos de los que hoy gozamos se han adquirido en épocas concretas, a menudo con lucha, y que se pueden perder.

Analizar los cambios que se dieron para las mujeres durante las primeras décadas del siglo XX, especialmente durante la II República.

Reflexionar sobre el olvido de muchos logros y obras de las mujeres.

### **Organización**

La actividad está pensada para el alumnado de 3º y 4º de la ESO. Se realizará de manera individual o por parejas, según el tamaño de la clase.

### **Desarrollo de la actividad**

Se escriben en la pizarra los nombres de diferentes mujeres de la Edad de Plata de la cultura española, que destacaron en diferentes campos: arte, literatura, filosofía, política, deporte... Cada alumno o pareja elige un personaje, y debe de elaborar una carta sobre ella. En una de las caras,

escribe su nombre y dibuja su retrato; en la otra, debe de investigar a qué se dedicaba y por qué se hizo famosa, explicando brevemente qué le sucedió durante y después de la guerra civil. La carta debe de tener un símbolo distintivo de una de las siguientes categorías: Arte, literatura, ciencia, política, deportes.

Una vez se haya elaborado una baraja de cartas, el alumnado puede jugar con ella: cada jugador debe responder a una pregunta sobre la obra o vida de un personaje para ganar su carta; y el primero que logre reunir una carta de cada categoría, gana.

#### **Evaluación**

Se valorará la expresión escrita, la capacidad de síntesis y la búsqueda y selección de la información.

### **4. Calles de memoria**

#### **Objetivos**

Conocer personajes relacionados con la memoria democrática española, y su contexto histórico.

Reflexionar sobre el papel del callejero en la memoria colectiva.

#### **Organización**

La actividad está pensada para el alumnado de los cuatro cursos de la ESO. Se realizará de manera individual o por parejas, según el tamaño de la clase.

#### **Desarrollo de la actividad**

Para motivar al alumnado e incitarlo a la reflexión, se le entrega un mapa imaginario de un nuevo barrio de Linares. ¿Qué nombres les pondrían a las calles? ¿Por qué?

A continuación, se les entrega un mapa real con el callejero actual de Linares. El alumnado debe buscar información sobre los nombres de algunas calles, dedicadas a personajes históricos. ¿En qué época vivieron? ¿A qué se dedicaban? ¿Por qué se les dedicó el nombre de una calle? Con esta información, deben elaborar un pequeño cartel, que imita las placas conmemorativas de azulejos, con un retrato de uno de esos personajes, y una breve explicación de por qué han merecido tener una calle en su honor.

En el salón de entrada del centro, se elaborará un mural con el callejero de la ciudad de fondo, y los distintos carteles realizados por los alumnos, sobre las calles respectivas.

Una variante interesante de esta actividad sería comparar el callejero actual con el de otras épocas, como el de la Dictadura. ¿Qué nombres han cambiado? ¿Por qué?

## **5. Experiencias de incorporación de la Memoria Democrática en el currículo escolar.**

**Acto:** Jornadas de formación organizadas por la Fundación CIVES sobre Memoria Democrática, Educación y Ciudadanía, celebradas en Jaen los días 20 y 21 de marzo de 2024

**Profesor:** Miguel Ángel Valdivia Poyatos

**Centro educativo:** CEIP "Ntra. Sra. del Rosario" de Los Villares (Jaén)

Una de las experiencias educativas que en el Centro han trabajado se focaliza en acercar las Instituciones al Colegio. Las entidades administrativas y democráticas no pueden ser desconocidas por el alumnado y es de vital importancia que desde bien pequeños/as conozcan para qué sirven las Instituciones circundantes al Centro. Es por ello que se ha contactado y se ha pedido colaboración con el Instituto Andaluz de la Juventud, dependiente de la Consejería de Inclusión Social, Juventud, Familias e Igualdad, siendo D<sup>a</sup> Ana Morillo Anguita la coordinadora de dicha Institución, quien se acercó al Centro para explicar la labor que se hace desde el IAJ y los beneficios y ventajas del Carnet Joven que nuestro alumnado podía solicitar.

Del mismo modo se contó con el Parlamentario Andaluz, D. Julio Millán Muñoz, quien asistió gustosamente al Centro para hablar a nuestro alumnado de cuáles son las funciones del Parlamento situado en Sevilla.

La propia Alcaldesa de la localidad, D<sup>a</sup> Ana Morillo Anguita ha visitado el Centro en diferentes ocasiones, reuniéndose con el alumnado de 3er ciclo de Ed. Primaria, escuchando y recogiendo sus sugerencias, intentando canalizar los intereses y necesidades de nuestra infancia/ adolescencia. De igual manera nuestro alumnado también ha sido invitado a realizar un Pleno en las dependencias del Excmo. Ayto. de la Localidad.

Por último, en este apartado de acercar Instituciones al Centro también hemos contado con la visita del Presidente de la Asociación para la Recuperación de la Menoría Histórica de Jaén, D. Miguel Ángel Valdivia Morente, que ha tenido varias charlas-coloquio con nuestro alumnado donde ha relatado momentos negros de nuestra Historia reciente para evitar que caigan en el olvido y que no vuelvan a repetirse.

Como hemos comentado, la interrelación entre Administraciones Públicas, su funcionalidad y los Centros docentes es fundamental para sentar las bases de la Democracia más cercana entre nuestro alumnado; del mismo modo premia concienciar a nuestras chicas y nuestros chicos sobre la importancia de concienciar sobre problemas sociales.

Para ello desde el CEIP “Ntra. Sra. del Rosario” de Los Villares (Jaén) trabajan desde hace años, mano a mano con diversas ONGs cercanas, tales como: Asociación de Apoyo al Pueblo Saharaui, aprovechado que el Centro hay una alumna refugiada se dio a conocer su Historia, también se ha hermanado el Centro Docente de Los Villares con la Escuela de Primaria de su campamento de refugiados del Sahara. Se han potenciado actividades que trabajan los Objetivos de la Agenda 2030 con diferentes ONGs como: Jaén Inclusiva, Liga Giennense por la Educación, ABYDA... La finalidad que se pretende con este tipo de actividades es concienciar, empatizar y humanizar al alumnado de los problemas sociales más cercanos para que sean capaces de dar una respuesta lo más justa, digna y proactiva desde una perspectiva global y democrática.

Se expusieron también exitosas actividades las cuales buscaban la implicación, no solo del alumnado, sino también de las familias. Algunas prácticas en IES han hablado de trabajar con determinadas en las aulas, analizando el contenido, personajes y trama. Participar en un visionado de películas permitirá a los/as alumnos/as acercarse a los códigos y lenguajes propios del ámbito cinematográfico, interpretar la información extraída de las películas y hacerla útil para ellos, ponerla en contacto con su propia realidad. En definitiva, ir un paso más allá de simplemente ver una película. En el CEIP Ntra. Sra. del Rosario de Los Villares de Jaén, anualmente en torno a la celebración de la Semana Cultural se realiza un cine fórum con las familias, se trata convocar a las familias por la tarde para que resulte atractivo el visionado de determinadas películas y generen diálogo, intercambio, diferentes puntos de vista y aprendizaje compartido. Las películas que hemos seleccionado en las últimas ediciones han sido: “La Lengua de las mariposas” y “Las maestras de la República”. Films con carga de Historia Democrática donde nos centramos en la vida, labor e importancia de docentes en la época republicana. Terminamos la visualización de las películas con una charla, un aperitivo y una puesta en común de elementos que hayan sido significantes; de esta manera acercamos el Centro a nuestras familias, nos humanizamos y pasamos un buen rato donde nos olvidamos un poco de retos educativos y disfrutamos de unos momentos para conversar y socializar.

El contexto influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que el estudiante se encuentra inmerso en una realidad de experiencias que, como persona lo afecta de manera exógena directa o indirectamente a nuestro alumnado. El contexto escolar tiene un papel protagónico en los aprendizajes sociales y democráticos, por esto, acciones directas y planeadas dentro del aula de clase, posibilitan que los estudiantes pongan en práctica repertorios sociales fundamentales para la adapta-

ción; es por ello que en el CEIP “Ntra. Sra. del Rosario” de Los Villares (Jaén) en torno a la celebración del día de Andalucía, se implementa una actividad desde hace ya varios años que se trata de un Genially® similar a un Escape Room, donde se reta semanalmente al alumnado a descubrir, quienes son los personajes, monumentos o patrimonio cercano a su contexto que se esconde tras las pistas que se le dan. Semanalmente se establece el ranking de ganadores/as que acumulan más puntos como mejores investigadores/as. De esta lúdica manera el alumnado está conociendo el Patrimonio Histórico Cultural-Democrático más cercano, involucrando no solo al profesorado, sino que también las familias en casa ayudan a descubrir los ocultos extrayendo información de diferentes y variadas fuentes. Este tipo de actividades hemos contrastado que focalizan la atención de nuestro alumnado ya que permiten captar la atención del alumno con gran rapidez, incrementan la imaginación porque fomentan el desarrollo imaginativo y los traslada directamente al ambiente que el propio juego propicia, además de solventar situaciones dificultosas en su día a día debido a que las instrucciones nos llevan a resolver pistas y/o acertijos. Por último, destacar que cuando hemos puesto en práctica esta práctica docente siempre nos permite incluir cualquier contenido curricular y promociona la colaboración y el trabajo en equipo.

Otra de las prácticas docentes expuestas para incorporar la Memoria Democrática dentro del currículo escolar, se trata la de implementar el espíritu y pensamiento crítico en nuestro alumnado.

El pensamiento crítico es un proceso mental que permite razonar y evaluar evidencia disponible, respecto de un problema que se quiere resolver. Este proceso puede ser facilitado desde la acción docente, potenciando así las capacidades de aprendizaje de nuestros estudiantes. Nuestro alumnado, de manera constante, bebe de fuentes de información proveniente de todas partes y en grandes cantidades, como por ejemplo, a través de Tik-Tok® YouTube® y Wikipedia®, no siempre del todo fiables. Frente a tanta información y desinformación resulta clave contar con herramientas para analizar y discriminar los contenidos a los que pueden acceder, y más que nunca, que sean autónomos intelectualmente para enfrentarse a cualquier contexto. Desde el CEIP “Ntra. Sra. del Rosario” de Los Villares (Jaén) se crea en el aula una atmósfera que incentive valores como la verdad, mentalidad abierta, empatía, racionalidad, autonomía y autocrítica y se elabora en su Plan de Convivencia Escolar un Plan de Infancia y Adolescencia, donde la participación de nuestro alumnado en los asuntos públicos que les afecten de acuerdo con sus capacidades, necesidades e intereses, garantizando que este derecho a la participación sea real y efectivo en todos los ámbitos de

la sociedad, la familia, la educación, la salud, los servicios sociales, el deporte y la cultura, como sustrato fundamental en la construcción de una sociedad justa, democrática e igualitaria. Estableciendo para ellos el Consejo Local de Infancia, concebido como órgano que garantiza que las opiniones de los niños, niñas y adolescentes, sean oídas y escuchadas en la adopción de medidas que afecten a su vida diaria y que favorecen los procesos de participación, para de esta forma construir opiniones y propuestas que sean compartidas con las personas encargadas de la toma de decisiones.

De esta manera conseguimos que:

- Se promueva un ambiente donde el/la estudiante pueda describir y explorar sus propias creencias, expresar libremente sus sentimientos y comunicar sus opiniones.
- Son explicados los propósitos, la metodología y las formas de evaluación de los objetivos de aprendizaje antes de comenzar las clases.
- Se fomenta el debate en voz alta para que los alumnos tomen confianza en su capacidad de razonamiento y se da más espacio al pensamiento.
- Presentamos temas complejos con sus conceptos y posibles problemas a resolver.
- Se entregue una retroalimentación y se reflejen en unos resultados directos para los intereses de nuestro alumnado.
- Se incentiva que nuestros/as estudiantes comuniquen su razonamiento y conclusiones finales.

Es necesario crear situaciones de aprendizaje basadas en conocimiento de la Memoria Democrática más cercana a nuestro alumnado y basada en su círculo concéntrico de intereses. Las situaciones de aprendizaje son la planificación de un conjunto de actividades secuenciadas alrededor de un problema al que el alumnado debe dar respuesta. Plantea desafíos ante los cuales el alumnado moviliza y articula saberes, recursos y destrezas.

En el CEIP “Ntra. Sra. del Rosario” de Los Villares, se ha llevado a cabo el estudio de determinados personajes históricos que tienen implicación en la memoria histórica de la localidad. Se investigó la vida del ilustre villariego D. Pedro del Alcalde Heredia, un importante guerrillero que junto con dieciocho escopeteros también villarriegos, participaron en julio de 1808 en la defensa de la Ciudad de Jaén cuando esta fue atacada por los destacamentos del ejército napoleónico al mando del general Cassagne.

Esta información fue trabajada en el aula, contando con la presencia y ayuda del Cronista Oficial de la localidad, D. Victoriano Muñoz Rueda, quien ayudó al alumnado a investigar sobre la figura del ilustre villariego, realizando debates, exposiciones orales, murales y padlets sobre su vida y el momento cronológico histórico circundante al pueblo de Los Villares y la importante contribución a nuestra Historia reciente.

Toda SdA debería acabar con un producto final. El producto final se refiere a un producto tangible de una tarea pedagógica o proyecto que debe estar orientado a presentarse a una audiencia real, sea esta el aula del alumno/a en cuestión u otro público pertinente a la actividad. En esta ocasión, nuestro alumnado del CEIP "Ntra. Sra. del Rosario" realizó una representación teatral de la vida del ilustre villariego para todos sus compañeros/as de Educación Primaria, así como para sus familiares en el Teatro Municipal.

A esta representación acudieron también miembros de la corporación municipal, medios de comunicación local y tuvo una gran repercusión en redes sociales y prensa local y municipal. El trabajo y esfuerzo de nuestro alumnado se vio recompensado; lo cual ayuda e ilusiona para seguir planteando nuevas situaciones de aprendizaje donde no solo aprendan conceptos, sino que tenga una funcionalidad y tenga un matiz histórico, democrático y social.

## **6. Historia de los vencidos: Los republicanos del Baix Vinalopó en Mauthausen y Gusen.**

**Acto:** Jornadas de formación organizadas por la Fundación CIVES sobre Memoria Democrática, Educación y Ciudadanía, celebradas en Alicante los días 22 y 23 de febrero de 2024

**Profesor:** Iván Martínez Montoya

**Centro educativo:** IES “Pedro Ibarra Ruiz” de Elche (Alicante)

### **1. Objetivos**

El proyecto educativo de los republicanos en el Baix Vinalopó nace desde la concepción de la Historia desde el punto de vista de los vencidos. Entender la Filosofía de la Historia a partir de las tesis del filósofo judeoalemán Walter Benjamin y llevarlo al aula de una manera práctica y activa para el alumnado, así como aproximarlos a su realidad investigando a los republicanos de la comarca del Baix Vinalopó que fueron deportados a los campos nazis. Diseñado de manera transversal para una mayor participación del alumnado, cuenta con el trabajo directo de 4º ESO, 1º Bachillerato y 2º de Bachillerato.

Desde nuestra perspectiva docente, este proyecto está diseñado para consolidar los valores democráticos y cívicos en nuestro alumnado. Entender la Historia desde el punto de vista de los vencidos es fundamental para desarrollar un espíritu crítico, pues el alumnado no realiza una mera descripción de las fuentes, sino que se cuestiona la información y los sucesos. Como vamos a desarrollar a lo largo de este capítulo, esta práctica pedagógica permite al alumnado dominar los contenidos y profundizar en ellos desde una forma práctica para poder desarrollar y asimilar a lo largo del curso las diversas competencias, así como el fomento de la lectura, dominio de la comprensión lectora y de la competencia oral y escrita. Otorgar al alumnado las herramientas necesarias para desarrollar un pensamiento crítico permite consolidar en el alumnado valores cívicos y democráticos en nuestros ciudadanos del futuro.

### **2. Geografía e Historia de 4º ESO**

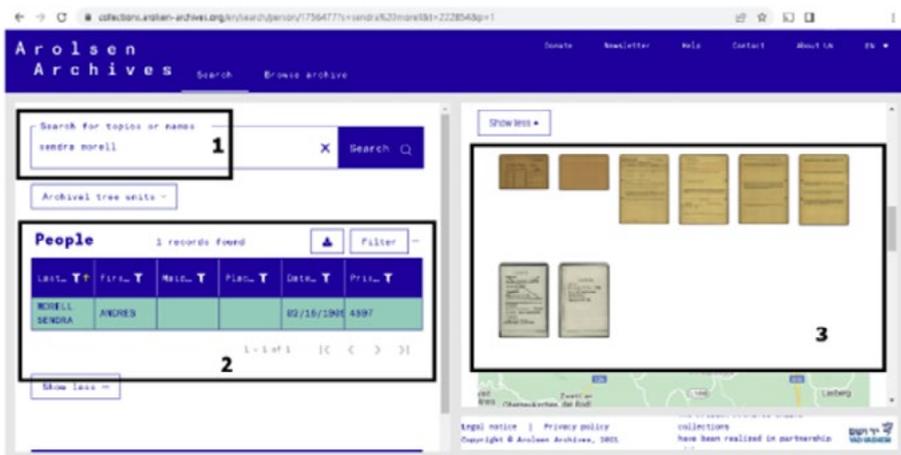
Pese a lo inabarcable de los contenidos propios de la materia, el profesorado no debe abrumarse a la hora de realizar proyectos de investigación con su alumnado de 4º, así como obviar la Historia de España, en especial la Guerra de España. En ocasiones, olvidamos que parte de nuestro alumnado nunca más volverá a dar clases de Historia. Finalizar la enseñanza obligatoria sin sumergirse en uno de los hechos más trau-

máticos del siglo XX y que, a día de hoy, sigue contaminado de mitos pasados y revisionismo de andar por casa; un periodo histórico que está impregnado de equidistancia y blanqueamiento hacia el fascismo flaco favor hace a los ciudadanos del mañana.

Introducir al alumnado en la búsqueda de información en archivos digitales, es enseñar la parte más entretenida de la labor del historiador: buscar las huellas del pasado y analizarlas desde un punto de vista crítico. Para ello, es imprescindible realizar una búsqueda previa en los archivos, recomendando el Archivo Arolsen (<https://arolsen-archives.org/es/>), aunque se puede utilizar el buscador del Portal Pares. con las fichas de ingreso y actas de defunción de los presos y presas republicanas en los diferentes campos de concentración o exterminio, pese a que en su mayoría son de Mauthausen y Gusen consecuencia del devenir histórico.

Se emplearán alrededor de tres sesiones para trabajar con las fichas, recopilar información a partir de ellas, labores de traducción y diseño digital para realizar copias de las originales traducidas al castellano o valenciano. Lo ideal es tener una plantilla de las actas de defunción y de las fichas de ingreso traducidas, para que el alumnado busque con mayor facilidad la información en las fuentes primarias.

1. En el buscador es recomendable poner los dos apellidos de la persona que deseamos investigar.
2. Aparecerá el resultado debajo.
3. Los archivos digitalizados: fichas de ingreso, actas de defunción... En estos documentos podemos encontrar información referente a la fecha de nacimiento, población, estado civil, profesión, etc.



Es altamente recomendable compatibilizar esta labor práctica, con una sesión teórica donde se entienda como acaban miles de republicanos españoles deportados en campos nazis y que descubran el proceso de deshumanización vivido en los campos de concentración y exterminio. La combinación entre el aprendizaje teórico y práctico asentará con mayor facilidad los contenidos y facilitará la comprensión y la empatía del alumnado ante las barbaries sufridas.

### **3. Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato**

Una asignatura optativa con cuatro sesiones semanales para abordar la Historia Contemporánea es el grupo ideal para llevar a cabo el peso del proyecto. Sería conveniente dedicar una sesión de las cuatro semanales para la realización del proyecto (se recomienda en horas finales). Las primeras sesiones se deberán realizar:

- Seminarios donde los alumnos y alumnas adquieran información referente a la historiografía, historia de los vencidos, los campos de concentración y exterminación, etc.
- Clases prácticas donde aprendan a realizar referencias y citas bibliográficas, análisis y comentarios de mapas, estadísticas, documentos visuales, etc. Clases prácticas, enfocadas a la adquisición de una serie de herramientas que aplicarán en el proyecto de investigación.

A lo largo del proyecto, deberán realizar puestas en común del grupo para ir diseñando el proyecto (este es flexible y abierto a modificaciones) pero lo ideal sería acabar el curso con un libro donde el alumnado deconstruya la Historia tal y como la han concebido para entenderla desde el punto de vista de los vencidos. A partir de esa concepción de la Historia de los vencidos, basada en los preceptos bejaminianos; para ello puede leer Iluminaciones y Medianoche en la Historia. Otras obras que pueden ayudar a forjar en el alumnado una percepción de la Historia desde el punto de vista de los que sufrieron la barbarie son Holocausto y barbarie, Los amnésicos o Qué hacer con un pasado sucio. Obras que ayudan a entender como aceptar y conocer los errores del pasado y hacen mejorar las sociedades del presente.

La siguiente parte del proyecto sería realizar una amplia investigación a partir del trabajo realizado por los compañeros y compañeras de 4º ESO y completada con una extensa bibliografía proporcionada al alumnado. Lectura para ampliar contenidos vistos en los seminarios, para ir redactando los capítulos diseñados en un guion/índice. Lo ideal es con-

textualizar la Guerra de España y el exilio de los republicanos y republicanas por los Pirineos, los campos de refugiados franceses y la participación de tropas españolas en la Segunda Guerra Mundial, la derrota francesa y el paso a los stalags y frontstalags y de estos a Mauthausen y Gusen. Un completo recorrido, haciendo mención especial a los testimonios de los deportados liberados para concluir con un capítulo propio a los deportados del Baix Vinalopó ordenados por localidad y donde se aporte la información recuperada en las fuentes primarias. lectura de bibliografía recomendada, redacción de los capítulos propios del proyecto, entre otros.

Para un correcto funcionamiento, es recomendable realizar un seguimiento y unas correcciones periódicas (mensuales/quincenales) para orientar a nuestro alumnado. Adaptar el proyecto a las habilidades del alumnado y darles la confianza y libertad necesaria para que puedan enfrentarse al papel en blanco y ser capaces de crear desde la nada.

En definitiva, un proyecto ambicioso que presenta unas metas más que interesantes para nuestro alumnado. Donde alumnos y alumnas conocerán una parte de la Historia silenciada, ampliarán contenidos, adquirirán competencias y valores democráticos y, sobre todo, aprenderán que entender las barbaries del pasado es fundamental para mejorar como ciudadanía.

#### **4. Historia de España de 2º de Bachillerato**

En ocasiones el profesorado se siente bajo la presión de cumplir con los contenidos, olvidando en lo más profundo de nuestro ser el aprendizaje significativo, es raro realizar actividades y mucho menos proyectos que se salgan del modelo PAU, las famosas pruebas de acceso a la universidad. Dicho de otro modo: como los profesores de secundaria se encargan de ordenar al alumnado para las universidades. Rompamos el yugo de la “selectividad” y trabajemos con un alumnado maduro y con las herramientas suficientes para razonar y realizar proyectos y actividades críticas.

A partir del trabajo realizado por sus compañeros y compañeras de 4º ESO y 1º Bachillerato, llevar los contenidos creados a algún formato digital y fomentar su difusión. Introducir al alumnado en el proyecto de manera directa, repartir los contenidos creados y que sea el alumnado de 2º de Bachillerato el encargado de realizar una serie de capítulos radiofónicos donde narren las investigaciones e informes de sus compañeros de cursos inferiores.

Para ello, repartidos en grupos y con una serie de indicaciones y tutoriales deberán crear contenido radiofónico de los distintos capítulos realizados por sus compañeros. Dicha empresa les ayudará a manejar programas de mezclas, utilizar nuevas tecnologías e inteligencias artificiales que les ayude a mejorar la calidad del sonido. También deberán crear un guion, utilizar un lenguaje correcto y vocalizar de manera precisa. De una manera lúdica ampliarán contenidos estrechamente ligados con la materia de Historia de España que rara vez aparecen en los libros de texto y, además, proporcionarán mayor difusión del proyecto acercándolo al resto de la comunidad educativa: familias, claustro y alumnado.

## **5. Conclusión**

La Historia de los vencidos es un proyecto incómodo, pero necesario tanto para el alumnado como para nuestra sociedad. Permite profundizar en los contenidos, adquirir competencias y desarrollar un espíritu crítico a nuestro alumnado, consolidar el concepto de responsabilidad civil como una de las bases de una sociedad basada en los valores democráticos y que permita a nuestros ciudadanos del futuro ser irreverentes contra las injusticias de su tiempo, luchar contra la barbarie y la injusticia, así como no mirar hacia otro lado porque han aprendido que es la Historia la encargada de redimir los errores del pasado. Sin olvidarnos del preocupante ascenso de los fascismos en la sociedad occidental, que la juventud sea consciente de que el fascismo ni es inocente ni es divertido, ser capaces de discernir y localizar los discursos de odio y no caer en la telaraña mediática que pretende blanquear ideologías antidemocráticas a partir de falsear la Historia. Por todo ello es imprescindible trabajar la Memoria Democrática y la Historia de los vencidos en el aula.

### **Fuentes de archivo**

- Amical de Mauthausen:  
<https://amical-mauthausen.org/proyectos/basesde-datos/>
- Archivos Arolsen:  
<https://collections.arolsen-archives.org/en/>
- BNF (Biblioteca Nacional Francesa):  
<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb32849058b/date.r=.langES>
- BOE (Boletín Oficial del Estado):  
[https://www.mpr.gob.es/memoriademocratica/archivosestatales/Documents/BOE/espanoles\\_fallecidos\\_mathausen\\_gusen.pdf](https://www.mpr.gob.es/memoriademocratica/archivosestatales/Documents/BOE/espanoles_fallecidos_mathausen_gusen.pdf)

- PARES (Portal de Archivos Españoles):  
<https://pares.mcu.es/Deportados/servlets/ServletController?ini=0&accion=0&opcion=20>

## **Bibliografía**

- ÁLVAREZ JUNCO, José (2022) Qué hacer con un pasado sucio. Ed. Galaxia de Gutenberg.
- BENJAMIN, Walter (2018) Iluminaciones. Ed. Taurus.
- BERMEJO, Benito (2015 2ª edición) El fotògraf de l'horror. La historia de Francesc Boix y las fotos robadas al SS de Mauthausen, Ed. RBA.
- FUENTES, Juan Francisco y LA PARRA, Emilio (2004) Historia Universal del siglo XX. De la Primera Guerra Mundial al ataque de las Torres Gemelas. Ed. Síntesis.
- GALCERÀ, David (2011) Holocausto y filosofía. Educar contra la barbarie. Ed. Lleonard Muntaner.
- GARCIA, Laurence y BARTOLI, Josep (2021 4ª edición) La retirada. Ed. El mono libre.
- GÓMEZ, Gutmaro y MARTÍNEZ, Diego (2022) Esclavos del Tercer Reich. Los españoles en el campo de Mauthausen. Ed. Cátedra.
- GÓMEZ, Gutmaro y MARTÍNEZ, Diego (2022) Rotspaniers: españoles en el complejo concentracionario de Mauthausen-Gusen. Ed. Ministerio de la Presidencia. Secretaria General Técnica.
- HERNÁNDEZ DE MIGUEL, Carlos (2015) Los últimos españoles en Mauthausen. Ed. Crítica.
- LLOR, Montserrat (2014) Vivos en el averno nazi. Ed. Crítica.
- MATA MAESO, Ignacio (2016) Mauthausen. Memorias de Alfonso Maeso, un republicano en el exilio. Ed. Crítica
- MATE, Reyes (2009) Medianoche en la Historia: Comentarios a las tesis de Walter Benjamin. Sobre el concepto de Historia. Ed. Trotta.

- MÍNGUEZ ANAYA, Adrián Blas y ESCRIVÀ MOSCARDÓ, Cristina (2020) Valencianas y valencianos deportados en los campos nazis. Ed. Asociación Cultural Instituto Obrero.
- TORAN, Rosa (2021) Joan de Diego. Tercer secretario en Mauthausen. Ed. El viejo topo.
- ROIG, Montserrat (2017) Els catalans als camps nazis. Ed. 62.
- SCHWARZ, Géraldine (2019) Los amnésicos. Historia de una familia europea. Ed. Tusquets.
- VIDAL, Ximo y SENSO, Carles (2016) La ignominia de l'oblit. Els riberencs als camps d'extermini nazis. Ed. Universitat de València.
- VILANOVA, Mercedes (2014) Mauthausen, después. Voces de españoles deportados. Ed. Cátedra



## **INVESTIGACIÓN-ACCIÓN**

## **1. Informe sobre la depuración de maestros y maestras en Fuenlabrada (Madrid) tras el golpe de estado de 1936.**

**Acto:** Encuentro Nacional organizado por la Fundación CIVES sobre Memoria, Educación y Ciudadanía Democrática, celebrado en Madrid los días 1 y 2 de diciembre de 2023

**Profesor:** Enrique Ferres Benedito

**Alumnado:** Pablo Anacabe Ambel, Hugo García Fernández, Daniel Iriarte Villalba, Aarón Martín Fernández, Álvaro Pernas Iglesias y Carlos Valentín Santamaría

**Centro educativo:** CEIPSO “Salvador Dalí” de Fuenlabrada (Madrid)

### **1. Exposición de los alumnos**

El proyecto titulado Informe sobre la depuración de maestros y maestras en Fuenlabrada (Madrid) tras el golpe de estado de 1936 se realizó en el CEIPSO Salvador Dalí, del barrio de Loranca, perteneciente al municipio de Fuenlabrada (Madrid). Se trata de un centro de titularidad pública de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, dependiente de la Dirección de Área Territorial Sur.

El proyecto comenzó el curso 2021/2022, a partir de una propuesta que planteó el profesor Enrique Ferres Benedito a su tutoría de 3º de ESO. El grupo se entusiasmó con la idea de investigar sobre estas personas que vivieron y trabajaron como docentes en su pueblo hacía más de ochenta años; y conocer qué pasó con ellas en un momento histórico tan trágico, tanto para Fuenlabrada como para España.

En un principio, estuvo toda la clase localizando en internet los nombres y el cargo de maestro o maestra de aquellas personas que figuraban en los archivos de PARES (Portal de Archivos Españoles), del Ministerio de Cultura y Deporte, que es el lugar donde puede encontrarse la mayor cantidad de documentos sobre víctimas de la Guerra Civil. La investigación comenzó con el hallazgo de 205 expedientes de personas e instituciones pertenecientes a Fuenlabrada. Después de haber encontrado el nombre de once maestros y maestras de Fuenlabrada – de entre los 205 expedientes incluidos bajo la palabra clave “Fuenlabrada”–, el alumnado comprobó que estaban mezclados quienes ejercieron en Fuenlabrada (Madrid) y en Fuenlabrada de los Montes (Badajoz). Después de este trabajo, dos de los compañeros, Hugo García Fernández y Alvaro Pernas Iglesias, fueron quienes decidieron emplear la mayor cantidad de tiempo en investigar a cada una de las personas, utilizando para ello sus horas libres, tanto en los recreos como en sus domicilios. Buscaron y encontraron datos muy importantes en internet, así como en antiguos Boletines

Oficiales, informes de la Universidad Complutense, archivos municipales, etc. Gracias a ellos se pudo realizar con objetividad el proyecto.

Tras esta minuciosa comprobación, pudieron distribuir los maestros y maestras que pertenecían a Fuenlabrada (Madrid) de los de Fuenlabrada de los Montes (Badajoz); y descubrieron que seis sí pertenecieron a su localidad, tres seguro que a la de Badajoz, pero dos más no pudieron confirmarlos.

Con todo este trabajo, que se concluyó al final del curso 2021/2022, se realizó un dossier que fue entregado al concejal de Educación del Ayuntamiento de Fuenlabrada, Isidoro Ortega López, quien animó a la continuación del proyecto por su alto interés histórico, educativo y ciudadano para el municipio. Asimismo, algunos medios de comunicación locales y nacionales también se interesaron por este trabajo y le dieron difusión entrevistando a sus autores.

Así pues, en el curso 2022/2023, los dos alumnos mencionados (ya estudiantes de 4º de ESO) junto con su profesor se volvieron a poner en marcha. Para ello, se contactó con el Archivo General de la Administración, situado en Alcalá de Henares. Allí les atendió el jefe del Departamento de Referencias, Daniel Gozalbo Gimeno, que facilitó el acceso a los expedientes solicitados con un enorme interés y asombro al ver unos investigadores tan jóvenes trabajando en un proyecto sobre la Memoria Democrática. Como se esperaba que el trabajo llevaría mucho tiempo si lo realizaban solo dos alumnos, se habló previamente con los estudiantes de 4º y se apuntaron cuatro más, a los que se les informó e instruyó sobre el trabajo a realizar y su contenido. Finalmente, los estudiantes que trabajaron en esta investigación fueron Pablo Anacabe Ambel, Hugo García Fernández, Daniel Iriarte Villalba, Aarón Martín Fernández, Álvaro Pernas Iglesias y Carlos Valentín Santamaría.

Las averiguaciones, tras la lectura de los expedientes, permitieron asegurar que seis maestros y maestras pertenecieron a Fuenlabrada (Madrid), una a Fuenlabrada de los Montes (Badajoz) y otra a Fuenlabrada (Albacete). De otra maestra no había expediente en el AGA; sin embargo, sí se había averiguado que pertenecía a Fuenlabrada de Madrid, puesto que dos de estos estudiantes la habían localizado asociada a este municipio en un BOE del mes de noviembre de 1940. Así pues, gracias al trabajo de estos alumnos, se pudo conocer el nombre de los siete maestros y maestras que fueron depurados en Fuenlabrada (Madrid) tras la Guerra Civil. Estos se hicieron públicos en el encuentro “Educación, Ciudadanía y Memoria Democrática” el día 22 de febrero de 2023, pro-

movido por la Fundación CIVES, con la colaboración del Ayuntamiento de Fuenlabrada, en el que se nos invitó a comunicar este proyecto de investigación y que ha mostrado un gran interés en conocerlos. Estos son sus nombres: Aurora Delgado García, María Consuelo Luis Martín Triguero, Concepción Martín Guzmán, Armando Mercado Barbero, María Ángeles Núñez Pérez, Germán Salvador Luis y Carmen Salvador Ruiz (Nota: En una revisión posterior de los expedientes, hemos concluido que una lectura errónea por parte de la redacción del Boletín Oficial de la Provincia de Madrid de 7 de noviembre de 1940, debida a la confusa caligrafía, donde dice “Carmen Salvador Ruiz”, debería decirse Germán Salvador Luis. Esto justificaría, asimismo, que este maestro no hubiese aparecido en dicho Boletín Oficial como condenado, habida cuenta de que así se lee en su expediente. Así pues, podría asegurarse finalmente que el número de maestros y maestras depurados tras la Guerra Civil fue de seis en Fuenlabrada).

El presente proyecto ha favorecido que el alumnado se haya aproximado con objetividad a algunas de las consecuencias de una parte terrible de la reciente historia de Fuenlabrada y de España, la Guerra Civil española. Esto ha sido posible gracias a la investigación de datos históricos y objetivos de maestros y maestras que ejercieron la docencia en nuestro pueblo con anterioridad a la guerra. Asimismo, ha resultado de enorme interés educativo conocer la forma en la que se debe llevar a cabo un trabajo serio de investigación; así como, averiguar las fuentes fidedignas y los recursos de los que se disponen en internet, discriminando todo aquello que no aporte datos objetivos. También se ha sido consciente de la dificultad de profundizar en estas averiguaciones, ya que los datos están muy disgregados, son escasos, no están en su mayoría digitalizados y, en algunos casos, aparecen con errores. Finalmente, fue fundamental contar con la ayuda y el interés por parte del Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares en la disposición de los expedientes solicitados por los alumnos que desarrollaron la investigación. Es importante reseñar que este trabajo puede contribuir como ejemplo de “medidas en materia educativa” para el “conocimiento de la historia y de la memoria democrática española”, como se lee en el artículo 44 de Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática. Para ello, se ha optado por ser rigurosamente objetivos en su realización.

El Equipo Directivo del CEIPSO Salvador Dalí ha apoyado en todo momento al profesor Enrique Ferres Benedito y a sus alumnos en este proyecto, entendiendo su utilidad educativa, además de ver en él una forma de relacionar el centro con su entorno, el municipio de Fuenlabrada, y con la importancia de la función docente. El propio Ayuntamiento, como

se ha dicho, ha mostrado su interés en el proyecto, así como su propósito de profundizar en las conclusiones proporcionadas y poder hacer el homenaje correspondiente a las personas que sufrieron en el pueblo la depuración del Magisterio tras el golpe de estado de 1936. A tal fin, ha puesto a disposición de este proyecto un alumno en prácticas del último curso de Historia de la Universidad Rey Juan Carlos; así como el Archivo Municipal y toda la documentación que precise para ampliar la investigación iniciada por los estudiantes del Salvador Dalí. Asimismo, estos y su profesor han sido invitados a conocer las instalaciones de esta dependencia municipal, además de mantener una estrecha colaboración con dicho investigador.

Finalmente hay que destacar el esfuerzo realizado por los alumnos mencionados, que utilizaron horas de los recreos y de su tiempo libre para localizar datos de cada maestro y maestra imprescindibles para la trascendencia de este proyecto.

## **2. Memoria democrática en el CEIPSO “Salvador Dalí”**

El profesor Enrique Ferres Benedito presentó en el curso 21-22 al Departamento Sociolingüístico del CEIPSO Salvador Dalí un proyecto para el conocimiento de la memoria democrática de los alumnos de 3º de ESO. Se tomó la decisión de realizar un trabajo de investigación centrado en nuestra localidad, Fuenlabrada. Finalmente se centró este en la búsqueda de datos sobre la depuración del Magisterio tras el golpe de Estado de 1936. El Equipo Directivo del CEIPSO Salvador Dalí apoyó en todo momento la iniciativa, tanto del Departamento como del profesor Enrique Ferres Benedito, responsable y coordinador de este proyecto, entendiendo su utilidad educativa, además de ver en él una forma de relacionar el centro con su entorno, el municipio de Fuenlabrada.

Los grupos de 3º de la ESO del curso 21-22 comenzaron las investigaciones, y las continuaron durante el curso siguiente, ya como alumnado de 4º de ESO. Con toda la información recopilada se elaboró el Informe sobre la depuración de maestros y maestras en Fuenlabrada (Madrid) tras el golpe de Estado de 1936. Se le entregó este dossier al Ayuntamiento de Fuenlabrada con la esperanza de que le diesen el valor al trabajo realizado por el alumnado. El Ayuntamiento depositó dicho informe en el Archivo Municipal, que, entendiendo la importancia de las averiguaciones sobre seis maestros y maestras depurados tras el golpe de Estado franquista, apoyó la continuación de las investigaciones. Gracias a ello, los alumnos de 4º acudieron al Archivo General de la Administración en Alcalá de Henares para ver y estudiar los expedientes de estos maestros

y maestras, por lo que se pudieron obtener informaciones más precisas, así como disipar dudas que solo podían aclararse con los documentos originales. Además, el Ayuntamiento dispuso de un joven estudiante de Historia de la Universidad Rey Juan Carlos, que obtuvo información relevante de algunos de estos maestros y maestras en los archivos del municipio. Nuestros jóvenes investigadores han mantenido encuentros con este investigador, y han realizado visitas al Archivo Municipal para conocer los avances tras el informe presentado. Se está realizando una recopilación de la información obtenida para su publicación, así como un futuro homenaje a los maestros y maestras que sufrieron la depuración. Hay que decir que diferentes medios de comunicación (radio, prensa o televisión digital) se hicieron eco del proyecto y lo han informado públicamente. Asimismo, el informe se presentó, por parte del alumnado que lo elaboró, en el encuentro “Educación, Ciudadanía y Memoria Democrática” el día 22 de febrero de 2023, promovido por la Fundación CIVES, con la colaboración del Ayuntamiento de Fuenlabrada; así como en el encuentro nacional “Memoria, Educación, Ciudadanía Democrática” organizado durante los días 1 y 2 de diciembre por la Fundación CIVES, el Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática, y con la colaboración del Instituto Cervantes.

En cursos sucesivos se irá ampliando este proyecto. Por una parte, se utilizará el método de trabajo anterior para enseñar a investigar al nuevo alumnado; y, por otra, se ampliará el conocimiento de esta parte de la historia, tanto de España como de su municipio, fundamental para mantener la memoria democrática de la ciudadanía, ya que se profundizará en el hallazgo que hicieron los alumnos investigadores de 205 expedientes de personas e instituciones pertenecientes a Fuenlabrada represaliadas tras el golpe de Estado de 1936 y que, como ya se ha dicho, se centró exclusivamente en aquellos casos de depuración del Magisterio. No obstante, estos objetivos se apoyan en el artículo 44 de Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática.

El presente proyecto está resultando de enorme interés educativo, pues permite conocer la forma en la que se debe llevar a cabo un trabajo serio de investigación; así como, averiguar las fuentes fidedignas y los recursos de los que se disponen en internet, discriminando todo aquello que no aporte datos objetivos. Asimismo, el trabajo en grupo, el conocimiento histórico, el acercamiento a diferentes instituciones, la interdisciplinariedad en el aprendizaje, la organización y archivo de datos, las formas de divulgación o el éxito ante el estudio, son objetivos también conseguidos con esta actividad.

Enrique Ferres Benedito.

## **2. Memoria en las aulas: Testimonios orales aplicados a la educación.**

**Acto:** Jornada organizada por la Fundación CIVES sobre Memoria Democrática, Educación y Ciudadanía, celebrada en Cáceres el 20 de abril de 2024

**Acto: Jornada organizada por la Fundación CIVES sobre Memoria Democrática, Educación y Ciudadanía, celebrada en Cáceres el 20 de abril de 2024 Profesor:** Enrique Martos Vázquez

**Alumnado:** Celia Puerto y José Vizuete

**Centro educativo:** IESO “Cuatro Villas” de Berlanga (Badajoz)

El presente proyecto pretende dejar registro de las personas que no han podido escribir o dejar registro sobre su vida y sus vivencias personales. Desde las aulas educativas pretendemos dar voz y realizar procesos de investigación a través de la historia oral.

Los objetivos didácticos del proyecto son conocer la realidad social de la Extremadura rural en las décadas centrales del siglo XX. Concretamente los años posteriores a la Guerra civil española (1936-1939) y las primeras décadas de la dictadura del general Franco (1939- 1959). También, queremos destacar el objetivo de ampliación y comprensión de los procesos históricos del siglo XX español. Así como, conocer en profundidad y desde diversas perspectivas la realidad social y económica del mundo rural. Comprender el pasado reciente para valorar los fundamentos, valores y libertades de la democracia actual.

Una de las cuestiones relacionadas con la guerra civil española y la posguerra en España y que, a día de hoy, sigue despertando gran controversia. El proyecto “Memoria en las aulas” se centra, entre otros aspectos, en el estudio de la represión practicada por el franquismo y las pérdidas humanas que se originan. Consecuencia de esta violencia, represión social y psicológica, se produce en una de las zonas españolas más castigada, la provincia de Badajoz entre 1936 y 1950. Concretamente el objeto de estudio del proyecto se centra en la comarca de la Campiña Sur, en las localidades de Berlanga, Ahillones, Valverde de Llerena y Maguilla.

El proyecto ha sido seleccionado para participar en la mesa “Memoria Democrática como práctica escolar. Acciones sobre Memoria Democrática realizadas en centros escolares de Enseñanza Secundaria”. La Fundación CIVES, en convenio con la Secretaría de Estado de Memoria democrática, en el programa sobre “Educación, Ciudadanía y Memoria Democrática”, de divulgación, sensibilización y formación sobre la incorporación de la memoria democrática al currículo escolar. Jornadas desarrolladas el día veinte de abril de 2024, en el complejo cultural San Francisco, de la ciudad de Cáceres.

La finalidad del proyecto “Memoria en las aulas”, es dar a conocer la realidad social y cultural de la posguerra y el primer franquismo. Para el curso académico de 4º de ESO. Los alumnos y alumnas han realizado un proyecto de investigación histórica, sobre registro de testimonios orales de los familiares cercanos, en la mayor parte de los casos los abuelos de los alumnos. Durante el curso académico de 2022/2023 en el IESO Cuatro Villas, en localidad Berlanga (Badajoz). Comprende en la programación, la situación de aprendizaje: “El Franquismo (1939-1975). Centrada las entrevistas en las formas de vida de la Extremadura rural durante las décadas de 1940 y la década de 1950. Conociendo de primera mano las vivencias, profesiones, hambre y represión durante las primeras décadas de la dictadura franquista.

Para la realización del proyecto hemos tomado como referencia: Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura y el Decreto 110/2022 de 22 de agosto, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Extremadura.

La adquisición y el desarrollo de las competencias clave, que se concretan en las competencias específicas, se verán favorecidos por metodologías que reconozcan al alumnado como agente de su propio aprendizaje. Considerando fundamental la implementación de propuestas pedagógicas que permitan conocer el pasado reciente, la realidad social que nos precede y saber valorar los principios democráticos. Tomando como referencia los intereses de los alumnos y alumnas, les permitan construir el conocimiento con autonomía desde sus propios aprendizajes y experiencias. Los alumnos y alumnas de cuarto curso de Educación secundaria identificarán los acontecimientos que han contribuido al afianzamiento de las ideas y valores que han ayudado a conformar el sistema democrático actual.

Concretamente las competencias específicas:

- Competencia específica 3: Conocer los principales desafíos a los que se han enfrentado distintas sociedades a lo largo del tiempo, identificando las causas y consecuencias de los cambios producidos y los problemas a los que se enfrentan en la actualidad, mediante el desarrollo de proyectos de investigación y el uso de fuentes fiables, para realizar propuestas que contribuyan al desarrollo sostenible.
- Competencia específica 5: Analizar de forma crítica planteamientos históricos y geográficos explicando la construcción de los sistemas democráticos y los principios constitucionales que rigen la vida en comu-

nidad, así como asumiendo los deberes y derechos propios de nuestro marco de convivencia, para promover la participación ciudadana y la cohesión social.

Asociados a las competencias anteriormente mencionadas, citar los criterios de evaluación siguientes:

- 3.4. Analizar procesos de cambio histórico y comparar casos de la historia y la geografía a través del uso de fuentes de información diversas, teniendo en cuenta las transformaciones de corta y larga duración (coyuntura y estructura), las continuidades y permanencias en diferentes períodos y lugares.

- 5.1. Conocer, valorar y ejercitar responsabilidades, derechos y deberes y actuar en favor de su desarrollo y afirmación, a través del conocimiento de nuestro ordenamiento jurídico y constitucional, de la comprensión y puesta en valor de nuestra memoria democrática y de los aspectos fundamentales que la conforman, de la contribución de los hombres y mujeres a la misma y la defensa de nuestros valores constitucionales.

El proyecto consiste en dividir en grupo el grupo de 4º de ESO. Grupos de tres personas. Elaborando un cuestionario para los familiares. Los familiares entrevistados por cada grupo son un total de tres. Realizando posteriormente una entrevista a sus abuelos o familiares cercanos que puedan aportar datos sobre las décadas centrales del siglo XX, grabando la conversación en audio o en vídeo. Siendo necesario recoger una serie de datos antes de realizar el cuestionario de forma individual a los entrevistados. Necesario sería conocer el nombre, apellidos, año de nacimiento y profesión.

El cuestionario formulado a todos los entrevistados:

- ¿Qué conoces sobre la guerra civil?
- ¿Algún familiar participó en la contienda?
- ¿Conoces a alguna persona que sufriera represión?
- ¿Qué tipología de represión?
- ¿Cómo se vivía durante la guerra? ¿Y durante la dictadura?
- ¿Cómo era el sistema educativo durante la dictadura?
- ¿Qué conoces sobre la muerte del dictador Franco?
- ¿Qué cambios sociales se producen al pasar de la dictadura a la democracia?
- ¿Emigró algún familiar durante la dictadura? ¿A qué país?

Una vez realizada la entrevista, realizan una transcripción escrita de las preguntas y respuestas. Una vez terminado el trabajo de investigación, y recogidos los datos, se realiza la edición y preparación de la exposición de los testimonios y registros orales. Dentro del aula se realiza la exposición frente al resto de alumnos. La actividad finaliza con la elaboración de un programa de RadioEdu (Radiotrovi) sobre las experiencias de los entrevistadores durante la elaboración del proyecto. Enlace del programa:

<https://radioedu.educarex.es/radiotrovi/2023/06/22/radio-trovi-14-programa-historico-ydespedida/>

Una vez finalizado el proyecto obtenemos el resultado de la investigación y cotejo de los datos obtenidos. Para un total de 30 entrevistados hemos obtenido los siguientes resultados.

La edad de los 30 entrevistados oscilan entre los 60 años la persona más joven y los 98 años la persona de mayor edad. Nos ofrece el cotejo de los datos una horquilla de edades, de los entrevistados bastante amplia. Una amplitud de 38 años de diferencia entre el entrevistado más joven al de mayor edad. Nacidos desde el año 1928 al año 1963. Sí referenciamos con los procesos históricos o períodos de la historia española corresponden con la II República, Guerra civil y la Dictadura franquista.

Las profesiones de los entrevistados son en su mayoría relacionadas con la agricultura y la ganadería, cerca del 55%, la profesión más representada en la muestra social es de ama de casa, con el 40% de las entrevistadas, aparecen otras profesiones 5% relacionadas con el entorno rural.

Aparece con relativa facilidad que los recuerdos sobre la guerra civil son muy difusos y alejados en el tiempo. La mayoría de entrevistados opta por no contestar sobre las vivencias del período 1936-1939. Por no haber vivido esa época histórica en su mayoría o por no tener recuerdos. El 100% ha vivido la dictadura: 1939-1975; nos ofrecen en mayor o menor medida datos sobre la economía, sociedad y política del periodo histórico.

Los dos grandes ejes de las entrevistas es conocer la composición social del mundo rural extremeño. La mayoría de los testimonios se centran en la labranza de las tierras, la composición familiar, el hogar, el hambre durante algunos años y las desigualdades sociales.

## **Conclusiones:**

El proyecto nos hace reflexionar sobre la sociedad española en las décadas centrales del siglo XX. Indagar y conocer la realidad social, así como la composición de las familias, los trabajos agrícolas y ganaderos. La composición social española, la amplitud de las familias y sus vivencias personales. Puesto que las entrevistas están plagadas de anécdotas sobre las localidades de la Campiña Sur en Extremadura. Y asean Berlanga, Ahillones, Magilla y Valverde de Llerena.

El alumnado es el protagonista de su propio aprendizaje, en sucesivas fases: elaborando el cuestionario, seleccionando a los entrevistados, realizando la recogida de testimonios orales, editando y generando los documentos con las aplicaciones de Canva e incluyendo los audios y vídeos de las entrevistas. Por último, y como fase final del proyecto realizando un programa de radio, sobre los testimonios orales, dentro del proyecto de innovación educativa de la Junta de Extremadura, Radio Edu.

Agradecimiento a todas las personas que han formado parte de este proyecto educativo sin las que la experiencia no habría sido posible.

## **Referencias**

- Galán Olcina, O., & Fita Esteve, S. (2022). Possibilitats d'un llenç em blanc: àmbits i projectes. En D. García, N. Palacios, L. Rodríguez y C. Fuster (Eds.), *La enseñanza de problemas socio-ambientales para una pràxis escolar crítica* (pp. 183-200). Valencia: Nau llibres.
- 
- Guichot Reina, V. (2022). La “mujer” del tardofranquismo (1960-1975): El No-Do como instrumento de control de la emancipación femenina. *Historia y Memoria de la Educación*, 16, 267-301.
- 
- Souto González, X. M., Fita Esteve, S., & Fonfria, X. (2015). Enseñar la participación ciudadana desde los espacios escolares. En A.C. Castrogiovanni, et al. (Eds.), *Movimentos no ensinar geografia: rompendo rotações* (pp. 72-92). Porto Alegre: Evangraf.

### **3. Diálogo intergeneracional: Patrimonio y ciudadanía en práctica.**

**Acto:** Jornadas de formación organizadas por la Fundación CIVES sobre Educación, Ciudadanía y Memoria Democrática, celebradas en Valencia los días 22 y 23 de abril de 2024

**Profesora:** Sara Fita Estévez

**Centro educativo:** IES “Jose Maria Parra” de Alzira (Valencia) y Gea-Clío

En el campo de la educación, el desafío de preparar a los jóvenes para enfrentar los complejos problemas del mundo contemporáneo exige una renovación constante en los enfoques pedagógicos. En este contexto, la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) emerge como un espacio crucial para cultivar no solo conocimientos académicos, sino también habilidades para la vida y la participación ciudadana. Un ámbito de innovación educativa que sigue la estela de la historia de la educación democrática en los dos últimos siglos.

En particular, abordar la enseñanza en segundo de ESO desde una perspectiva interdisciplinar y con un enfoque local y participativo, se vuelve esencial (Galán y Fita, 2022). ¿Por qué? La respuesta radica en la necesidad de formar individuos capaces de comprender y transformar su entorno, integrando saberes diversos y ejerciendo una ciudadanía activa y responsable. Situar el aprendizaje en el ámbito local potencia el sentido de pertenencia y compromiso de los estudiantes con su comunidad fortaleciendo su capacidad de análisis crítico y de acción transformadora, al tiempo que se les empodera como agentes de cambio en su contexto social. En este sentido, la participación democrática y ciudadana adquiere un rol central (Fita, Fonfría y Souto, 2015) ya que se trata de cultivar habilidades de diálogo, cooperación y toma de decisiones colectivas, fundamentales para una convivencia democrática en sociedad.

Es por todo ello que la propuesta que expondré a continuación trata de tener esos principios democráticos como hilo conductor y que llevará consigo la elección de unos contenidos específicos, una metodología encaminada a la acción y unos actores más que especiales para llevarla a cabo.

#### **1. Protagonistas de la historia. Adolescentes y mujeres silenciadas**

Más allá del proyecto en mente, aquello que tenía claro en dicho curso, es que trabajaríamos lo local, pero en colaboración con aquellas mujeres del tardofranquismo que hoy vuelven a las aulas para poder aprender.

Las mujeres de Alzira que, por unas razones u otras, no habían podido estudiar en anterioridad. Ellas serían las protagonistas, las estudiantes de Neolectores de la Escuela de Adultos Enric Valor.

La oportunidad de que estas mujeres estudien nuevamente es crucial debido al contexto opresivo en el que vivieron durante ese período. Durante el régimen franquista, las mujeres enfrentaron barreras sistemáticas para acceder a la educación, limitando su desarrollo intelectual y profesional. Permitirles estudiar ahora les brinda la posibilidad de empoderarse, rompiendo con los estereotipos de género impuestos por el Estado franquista que buscó artimañas para descalificar cualquier alternativa a su proyecto sobre las féminas, ya que no podía consentir que su propuesta ideológica de sociedad orgánica peligrase (Guichot-Reina, 2022). Esta oportunidad también les permite reinterpretar su historia personal y colectiva, reconociendo y valorando su papel en la construcción del presente. En un sentido más amplio, su acceso actual a la educación contribuye a la reconciliación histórica y a la justicia social, reconociendo y reparando las injusticias del pasado.

Como paso previo al proyecto y a modo de justificación, decidimos preguntarles por qué no habían tenido la oportunidad de estudiar ni siquiera los estudios básicos. Compartieron historias de sacrificio y responsabilidad familiar que las obligaron a dejar la escuela a una edad temprana. Sus motivos incluyen ayudar económicamente a sus familias (“em vaig haver de posar a treballar als 11 anys al magatzem de taronges per poder tirar endavant. Eren temps difícils”), cuidar de sus hermanos menores o de sus padres enfermos, así como la falta de apoyo y la presión social de género que limitaba las oportunidades educativas para las mujeres en aquel entonces (“Jo em vaig fer càrrec de ma mare que estava malalta. A més, en la meua família ninguna dona havia estudiat. Era normal que jo tampoc”). A pesar de las dificultades, todas reflexionan sobre cómo las circunstancias han cambiado y cómo hoy en día se protege más a los niños y niñas para que no pasen por situaciones similares (“menys mal que avui teniu el dret a estudiar... i mira! Jo també!”). Las historias de estas mujeres ofrecen una perspectiva valiosa sobre los desafíos históricos que enfrentaron las mujeres en el acceso a la educación y resaltan la importancia de los avances en la protección de los derechos infantiles y la igualdad de género en la actualidad.

Y, ¿quiénes iban a motivar ese trabajo sacándolas también de sus aulas? Nuestro alumnado de la materia de Proyecto Interdisciplinario de Segundo de la ESO, que se encuentra en una etapa de transición marcada por cambios físicos, emocionales y cognitivos. Se encuentran en un período de búsqueda de identidad y autonomía, con una crecien-

te necesidad de socialización y pertenencia. En el campo educativo, es fundamental adaptar las estrategias pedagógicas para responder a sus necesidades individuales y fomentar su desarrollo integral. Y esto iba a suponer todo un reto y un aprendizaje de aquellos que no se olvidan.

## 2. Desarrollo del proyecto: ¡Investigación, radio y acción! El Patrimonio local como punto de partida

El primer paso era conocer las concepciones espontáneas del alumnado en torno al patrimonio local de Alzira. Era necesario acercarse a sus percepciones y vivencias respecto a éstos, porque tenerlos a su alcance no garantiza su conocimiento y, por lo tanto, tampoco su estima. Con esa lluvia de ideas y de lugares que consideraron más importantes de su ciudad, decidimos elegir por parejas cuáles investigarían y trabajarían a lo largo del trimestre. Pautas que seguir: investigar su historia, su evolución, la protección en la actualidad, etc. Tenían que buscar información, preguntar en casa y localizar fotografías históricas y actuales para ver los cambios que habían sufrido. Con todo ello, irían realizando un cartel expositivo en el que aparecería la información recogida y las imágenes. Más adelante lo completarían con los QR de las entrevistas realizadas en la radio del centro.



*Imagen 1: Estudiantes del IES y del EPA el día de las entrevistas.*

Al mismo tiempo, las mujeres de neolectores iniciarían también sus propias investigaciones en sus clases para trabajar redacciones y, por lo tanto, la lectoescritura, así como exposiciones orales en su aula. Con esta información, el alumnado de Segundo de la ESO prepararía preguntas para realizarse el día de las entrevistas en Radio Parra.

Los lugares elegidos fueron aquellos que para unos y otras se identificaban mejor con Alzira: Puente de Hierro, las Murallas medievales, la Murta, los Casilicios, el río Júcar, la Montañeta de San Salvador, el Mercado antiguo, el Lavadero, Avidesa, la Casa Blava o el Ayuntamiento.

¡Y llegó el día! La jornada fue muy emotiva en tanto que las reacciones por los nervios, por los recuerdos y por ese cariño que se transmitían como el propio de abuelas y nietos que tanto valor tiene.

Las entrevistas fueron excelentes. La parte vivencial y emocional de las mujeres se trasladó directamente al alumnado. Hablaron de su relación con el patrimonio, el amor que sentían hacia él, momentos de guerra civil y posguerra que afectaron a estos o los cambios que, durante décadas, han sufrido por la ampliación de la ciudad, el abandono de las instituciones o el intento de recuperación. Se trasladaron a otra época en las que contextualizaron a nuestro alumnado una Alzira más pueblo, quizás más humana, pero que, al mismo tiempo, limitaba las posibilidades de ciudadanía. En general, consiguieron hacer partícipes a los adolescentes de una Alzira que podía empezar a ser más suya.

### **3. Difusión y puertas abiertas**

La difusión de los proyectos educativos es crucial para motivar y potenciar el aprendizaje del alumnado. Al compartir los objetivos, métodos y resultados de los proyectos, se fomenta la implicación activa de los estudiantes, generando un sentido de pertenencia y propósito. Además, la visibilidad de los proyectos inspira el interés y la curiosidad, promoviendo un ambiente de aprendizaje dinámico y colaborativo. Esta difusión también puede fortalecer la conexión entre la teoría y la práctica, mostrando la relevancia y aplicabilidad de los contenidos académicos en contextos reales, lo que estimula la participación y el compromiso de los estudiantes en su propio proceso educativo.

Es por ello por lo que la comunicación se diversificó entre las redes sociales del centro para llegar a las familias, la revista de la Escuela de Adultos que publicó un artículo, un programa especial de educación en Àpunt Ràdio “Al Rall” nos entrevistó a docentes y alumnos, así como se realizó la exposición en el pasillo principal del centro de todos los carteles, redacciones, QR con las entrevistas y las fotografías de la jornada.

Pero esto no terminó durante ese curso. El año siguiente, a partir de la convocatoria de los Premis Tirant Avant centrados en la producción audiovisual y de radio de los centros educativos, nos decidimos a presentar nuestro programa. ¡Y ganamos! También contamos su realización en el Congreso de NosPropomós durante sus jornadas en abril de 2024

y tenemos la intención de poder contar nuestro pequeño éxito allá dónde se pueda. Porque de eso se trata la educación. De compartir, de crear redes, de practicar la democracia y ciudadanía.



*Imagen 2: Exposición en el pasillo principal.*

#### **4. Conclusiones**

El proyecto educativo exitoso que involucra a adolescentes y las mujeres neoelectoras, ha sido una experiencia emocionalmente gratificante. La interacción intergeneracional ha demostrado ser transformadora, fortaleciendo los lazos y generando un ambiente de respeto mutuo. Los alumnos han crecido académica y emocionalmente, mientras que las mujeres mayores han sentido una renovada valía y pertenencia. Esta iniciativa trascendió el aula, construyendo puentes entre generaciones y fortaleciendo la comunidad. Este éxito reafirma mi compromiso con la educación como un proceso enriquecedor y solidario para todos los involucrados.

#### **Referencias**

- Galán Olcina, O., & Fita Esteve, S. (2022). Possibilitats d'un llenç em blanc: àmbits i projectes. En D. García, N. Palacios, L. Rodríguez y C. Fuster (Eds.), *La enseñanza de problemas socio-ambientales para una pràxis escolar crítica* (pp. 183-200). Valencia: Nau llibres.
- Guichot Reina, V. (2022). La “mujer” del tardofranquismo (1960-1975): El No-Do como instrumento de control de la emancipación femenina. *Historia y Memoria de la Educación*, 16, 267-301.
- Souto González, X. M., Fita Esteve, S., & Fonfria, X. (2015). Enseñar la participación ciudadana desde los espacios escolares. En A.C. Castrogiovanni, et al. (Eds.), *Movimentos no ensinar geografia: rompendo rotações* (pp. 72-92). Porto Alegre: Evangraf.

## **4. Los institutos de segunda enseñanza durante el franquismo. Estudio de caso: IES “Infante Don Juan Manuel”.**

**Acto:** Jornadas de formación organizadas por la Fundación CIVES sobre Educación, Ciudadanía y Memoria Democrática, celebradas en Murcia los días 11 y 12 de marzo de 2024

**Profesora-tutora:** Rita M<sup>a</sup> Matencio López

**Alumna:** Rosario Martínez Sánchez (2<sup>o</sup> curso de Bachillerato)

**Centro educativo:** IES “Infante Don Juan Manuel” de Murcia

### **1. Introducción**

#### **Problema**

Durante la dictadura franquista la enseñanza se convirtió en una plataforma de adiestramiento para los más jóvenes. En este contexto, los institutos de segunda enseñanza no fueron ajenos a esta nueva estructura destacando entre algunas medidas, una nueva regulación del acceso del profesorado a la enseñanza, el establecimiento de nuevos currículos, entre otras. Si bien, especialmente destaca el papel que el Franquismo otorgó a la mujer en el ámbito educativo, y especialmente, en los centros de segunda enseñanza.

Estas consideraciones han quedado ilustradas a través del estudio de caso del IES “Infante D. Juan Manuel”, que se adscribe dentro de los institutos de segunda enseñanza femeninos creados en la Región de Murcia en el tardofranquismo. Por tanto, los interrogantes que se han planteado son: ¿cómo influyó la dictadura franquista en la enseñanza de las mujeres?, ¿qué diferencias existieron entre la educación masculina y femenina?, ¿es el IES Infante Don Juan Manuel un buen referente de estudio para conocer los institutos de segunda enseñanza femeninos?

El presente trabajo de investigación consiste en una propuesta didáctica inscrita dentro del Programa de Investigación de 2<sup>o</sup> de Bachillerato del IES Infante Don Juan Manuel. Por su temática se enmarca en la asignatura de Historia de España y ha sido dirigido por la profesora Rita Matencio.

#### **Metodología**

El problema de investigación nos ha llevado a optar por una investigación cualitativa que permite estudiar a través de un estudio de caso el IES Infante Don Juan Manuel. El problema de investigación y la implementación del modelo de estudio de caso, ha derivado en una recogida

de información a partir de dos fuentes fundamentales: el análisis descriptivo documental y la realización de entrevistas cuyos participantes están vinculados con el IES “Infante D. Juan Manuel”, tanto en su condición de docentes como de alumnas durante la etapa objeto de estudio.

El trabajo de investigación ha comenzado con una revisión bibliográfica acerca de la temática a investigar, para seguidamente, elaborar el problema de investigación y los objetivos que orientan el trabajo. Gracias a esta recogida de información, se ha conformado el marco teórico. En cuanto al estudio de caso, este se ha llevado a cabo mediante la fuente documental del propio centro, y que han proporcionado información de su organización, alumnas, profesoras, entre otros desde el año 1966. Además, se ha abordado un diseño narrativo: las entrevistas. Estas últimas han aportado relatos de experiencias del IES Infante que han ilustrado lo investigado. Previamente, se acometió su confección y validación por expertos para configurar el guion definitivo de la entrevista. Seguidamente la realización de la entrevista dio paso a su transcripción rigurosa.

## **2. Los institutos de Segunda Enseñanza durante el Franquismo**

### **2.1 Organización (legislación, currículos, reválidas...)**

La dictadura franquista, desde sus inicios, promulgó los tres principios básicos que la educación española debía traer consigo: confesionalidad, politización y segregación. Según Noval (2000), la enseñanza católica se convertía ahora en obligatoria y se debía potenciar el derecho de la Iglesia en el control de la educación, así como la aparición de nuevos colegios e institutos religiosos. En cuanto al resto de materias, todos pasaban a estar impregnados con los principios patrióticos del nacionalsindicalismo. Finalmente, el régimen estableció una separación con gran trascendencia: la enseñanza de niños y niñas debía ser ahora diferenciada, tanto física como intelectualmente.

### **2.2 El profesorado de los institutos de Segunda Enseñanza y su acceso a la función docente.**

La Ley de Reforma de la Enseñanza Media que se creó en 1938 estableció que todos los catedráticos —que enseñarían filosofía, lenguas clásicas, lengua y literatura española y geografía e historia— debían tener un título de licenciado en una de las secciones de la Facultad de Filosofía y Letras. Para el ámbito científico, los catedráticos de matemáticas y cosmología debían contar con una licenciatura en una de las secciones de la Facultad de Ciencias. (Araque, 2008). En 1949, se estableció que los profesores debían proponerse por el obispo y ser nombrados por el ministro. (Araque, 2008).

Las escuelas del Hogar de los Institutos femeninos tuvieron su inicio en 1947, compuestos por una profesora de economía doméstica, una profesora de labores, una profesora de corte, de trabajos manuales, de zurcido y repaso, de cocina y una profesora de música (BOE, 1941, citado en Araque, 2008). El acceso femenino a la enseñanza fue muy reprimido durante los años cuarenta y cincuenta. A partir de la década de los sesenta, las mujeres contaron además con una demanda inminente de profesorado por parte del país. Es cierto que el ideal femenino del régimen franquista era una mujer que se dedicase a su hogar, marido e hijos, sin embargo, la economía del país marcaba como imposible este objetivo. Debido a la Guerra Civil, el número de mujeres españolas era bastante superior al de varones y muchas de ellas eran solteras o viudas. Además, las familias necesitaban conseguir dinero de cualquier vía posible, y el sueldo que las mujeres ganaban trabajando era una aportación importante para el presupuesto de las familias españolas, lo que hacía que la población necesitara romper el estereotipo femenino franquista. Por otra parte, cabe recordar que se estableció, por el bien y la moral de las alumnas y profesoras, que en los institutos femeninos tan solo impartieran clase profesoras, excepto en la materia de religión.

Las prácticas que debían realizar aquellos estudiantes con la ambición de ser maestros se podían realizar en dos momentos: antes de la oposición con las funciones auxiliares de la docencia o después de haber conseguido el oficio de catedrático. Según Marín y Albareda (1938), el sistema de acceso que existía para las cátedras, profesores adjuntos y ayudantes era de la siguiente forma: para las cátedras había una oposición entre licenciados o doctores de las Facultades de Filosofía y Letras o de Ciencias. Para cubrir vacantes, se realizaba un concurso entre catedráticos, concurso-oposición entre catedráticos, oposición entre profesores adjuntos (restringida) y oposición general (libre).

### **3. Marco empírico: El caso del IES Infante Don Juan Manuel (Murcia)**

#### **3.1 La educación y la mujer durante el Franquismo**

El papel de la mujer durante el siglo XX y, por ello, durante la dictadura franquista, se centraba en la familia, el hogar y las tareas domésticas. En lo referido al ámbito académico, leer, escribir y saber la doctrina cristiana era más que suficiente. El bachillerato tuvo necesariamente que bifurcarse en dos: el masculino y el femenino, y cada uno se impartía en tiempos y espacios diferentes. Las tareas que se realizaban en cada bachiller también eran distintas: en los institutos masculinos algunas de las disciplinas estaban vinculadas a trabajos forzosos, como talleres de carpintería, trabajos agrícolas, cultivos de granja...mientras que, para los

femeninos, las tareas debían estar relacionadas con el hogar, como la confección de ropa, los bordados, las artes domésticas... De hecho, la Ley de 1945 de enseñanza primaria —la primera ley franquista en relación con la educación femenina— así lo expresó. (Colección Legislativa, 1945).

La institución que se dedicó a definir el estilo de vida que debían llevar las mujeres durante el franquismo fue la Sección Femenina. Este organismo ayudó a concienciar y fomentar el estereotipo femenino, además de recordar la posición de la mujer respecto al hombre. La Sección Femenina divulgó sus ideales mediante sus Escuelas de Hogar, cátedras ambulantes, etc. Además de presentar en numerosas ocasiones cursos de formación para las mujeres, llamado el Servicio Social, cuyo objetivo era enseñar sobre maternidad y asignaturas de Hogar y Puericultura desde 1941. (Rabazas y Ramos, 2006). Según el artículo mencionado anteriormente de Grana (2007), el bachillerato femenino estaba compuesto por siete cursos, para luego, a partir de 1950, convertirse en seis. Unos diez años antes, por otra parte, se empezaron a crear y publicar los manuales de formación femeninos, los cuales tenían como objetivo fijar los estereotipos femeninos y transmitir esta información a todas las alumnas. Los autores de estos libros solían ser hombres, principalmente religiosos, aunque también existían escritores médicos, filósofos, pedagogos, etc. En pocas ocasiones los escribían mujeres —de la Sección Femenina o la Acción Católica— que, sin embargo, solían estar de acuerdo con lo escrito por los hombres. Además, estos estereotipos también hacían hincapié en la poca necesidad que tenían las mujeres en estudiar.

### **3.2 Su estructura curricular**

Debemos resaltar las asignaturas que estas alumnas cursaban. Las actas recogen cuatro disciplinas: Política, Educación física, Labores y Música, cuya organización y práctica era la misma para todos los Institutos de Segunda Enseñanza españoles. En primer lugar, en la asignatura de política, según Noval (2000), aparecían contenidos relacionados con la forma de servir a la patria. Para las alumnas, esta asignatura estaba orientada a explicarles su papel como madres en la sociedad, exaltando los principios de obediencia, sumisión y sacrificio. Con el fin de la guerra civil, la asignatura de Política o Formación del Espíritu Nacional se centraba en enseñar a las alumnas la historia de la Falange, de la Sección Femenina, del Movimiento y sus héroes (Consigna, 1940, citado en Noval, 2000). A los chicos, sin embargo, la asignatura de Política les exaltaba la virtud del valor, la valentía y el coraje.

Política, junto con Educación Física, eran dos de las pocas materias que compartían ambos sexos; no obstante, sus contenidos eran muy dis-

tintos. La Sección Femenina se caracterizó por fomentar el deporte en las mujeres y, es por ello, que implantó una asignatura dedicada a la gimnasia: la Educación Física. Se realizaba dos o tres veces a la semana, siguiendo el ejemplo del país alemán. Esta asignatura focalizaba en la técnica de tablas de gimnasia, las cuales comprendían una gran cantidad de movimientos y ejercicios para todo el cuerpo. Así, se practicaba también en estas clases la gimnasia musical y rítmica, una oportunidad perfecta para que las alumnas conocieran el folclore nacional y algunos bailes regionales.

Una de las asignaturas que más fama alcanzó durante el Franquismo fueron las Enseñanzas del Hogar, que pasó a convertirse de carácter obligatorio en el bachiller femenino. Según Noval (2000), en ella se preparaban a las mujeres para ser esposas, madres y, sobre todo, amas de casa; y es por ello, que impartía contenidos de labores, bordados, corte y confección, así como trabajos manuales. En el sexto curso, para las alumnas mayores de los institutos, estos también se centraban en economía doméstica, puericultura y cocina. En el tema de labores y bordados, las alumnas podían aprender diferentes tipos de cosidos (como el punto de cruz o el bordado de realce), mientras que, en corte y confección, se les enseñaba a realizar prendas de vestir. La confección de muñecos o bolsos era una de las tareas que se realizaba en la temática de los trabajos manuales, lo que potenciaba las habilidades artísticas de las mujeres. Economía doméstica, por su parte, se centraba en cómo distribuir el dinero del hogar y las distintas tareas que había que desempeñar en él. Ya en cocina, se profundizaba acerca de las comidas, los menús y los distintos tipos de alimentos; mientras que, en puericultura, acerca del cuidado y atención de los niños. Para esta asignatura, se intentaba que las dos horas u hora y media semanales fuesen seguidas, con el fin de aprovechar el máximo tiempo posible. No obstante, la materia de Hogar solía obligar a trabajar a las alumnas en casa.

Por último, la materia restante impartida en el IES Infante durante esta etapa era Música. Esta se podía desarrollar de dos formas: o bien se estudiaba historia y teoría de la música, o se fomentaba el aprendizaje de cantos y danzas, la formación de coros, y la participación en concursos. Música era obligatoria en todo el bachillerato femenino, con la excepción de dos o tres cursos. Su principal objetivo era dar a conocer el folclore español, potenciando en las niñas el gusto por el canto y la melodía.

### **3.4 Relatos del Infante**

La elección de las participantes de la investigación viene determinada por tres criterios: que las participantes hubiesen recibido su educación

secundaria durante la vigencia del régimen franquista, que hayan estudiado, concretamente, en el IES Infante Don Juan Manuel; con fin de conjuntar el marco teórico y el estudio de caso de la investigación, y que las entrevistadas hubiesen sido alumnas del centro, pero también profesoras. Las preguntas que conformaron las mencionadas entrevistas son favorables a ser agrupadas por cuatro categorías. Debido a limitaciones de espacio, solo se van a exponer las respuestas de las dos primeras preguntas realizadas en la entrevista. No obstante, se presentan a continuación toda la serie de preguntas que conformaron las entrevistas realizadas.

Categorías:	Preguntas:
<p><b>El ambiente femenino en el aula</b></p>	<p>¿Cómo resultaba recibir su formación secundaria en un ambiente completamente femenino?, ¿Puede describirlo brevemente?, ¿Cree que este ambiente era una ventaja o una desventaja para su educación?</p> <p>¿Notó diferencias cuando cambió su estudio en un aula con solo mujeres a otro mixto?, ¿Qué cambios percibió?</p> <p>¿Qué opinión cree que le merecía la obligación de las alumnas a estudiar asignaturas de las Enseñanzas del Hogar, como Labores? ¿Tiene un buen recuerdo de estas materias?</p> <p>Una vez finalizada la enseñanza primaria, ¿qué opciones se le presentaban?, ¿cuál fue la razón por la que decidió continuar su formación en el IES Infante Don Juan Manuel?</p> <p>¿Las alumnas, como usted, contaban con una percepción positiva de la sociedad al continuar con sus estudios secundarios?</p>
<p><b>La organización del IES Infante Don Juan Manuel</b></p>	<p>En la actualidad, el IES Infante está considerado como uno de los mejores institutos de la Región de Murcia, ¿cómo era considerado el centro mientras usted estudió en él?</p> <p>¿Qué asignaturas estudió diferentes a las que son estudiadas ahora? Las materias más controversiales, como Religión o Historia, ¿cómo era su forma de impartirlas?, ¿estaban influenciadas por el ideario franquista? Disciplinas troncales, como Matemáticas o Lengua y Literatura, ¿le parece que ha habido una evolución en ellas?</p> <p>¿Existía algún tipo de rutina o costumbre antes de empezar o acabar las clases?, ¿y durante esta?</p> <p>¿El instituto le obligaba a llevar algo en concreto para recibir su educación, como un tipo de material o un tipo de uniforme?</p>
<p><b>El profesorado</b></p>	<p>¿Cómo recuerda el trato entre los profesores y el alumnado?, ¿considera que ha cambiado mucho respecto al de ahora?</p> <p>¿Recuerda disimilitudes entre una clase impartida por un profesor o una profesora? Si es así, ¿cuáles?</p> <p>Si le menciono la palabra <i>profesor</i> o <i>profesora</i>, ¿le viene alguien en concreto a la mente?, ¿por qué?</p>
<p><b>Experiencia personal</b></p>	<p>¿Considera que influyó su formación en el IES Infante Don Juan Manuel en la decisión de sus estudios futuros?</p> <p>En definitiva, ¿tiene un buen recuerdo del centro durante sus años como alumna?</p>

Tabla 1. Tabla relacional entre las categorías y preguntas asociadas.  
Fuente: elaboración propia.

Tal como se ha señalado en la Tabla, las preguntas se dividieron por categorías, siendo “el ambiente femenino en el aula” la primera a tratar. Así, se les preguntó sobre cómo era vivir en un mundo educativo completamente femenino y su percepción acerca de ello. Para ambas participantes, era una situación normal. Mientras que la Participante 1 explicó “que no difería mucho de los cursos mixtos de la universidad, pues apenas notó contraste con su carrera: en Filología la mayoría del alumnado era también femenino”; la Participante 2 describió esta situación de la siguiente manera: “tenías tu grupo de amigas en clase, aunque en general nos llevábamos todas muy bien. La relación con el profesorado (mixto) también fue muy correcta y la recuerdo con mucho cariño”. Además, añadió que perteneció al último curso del IES “Infante Don Juan Manuel” exclusivamente femenino: “los cursos posteriores al mío comenzaron a ser mixtos y en los recreos recuerdo jugar con algunos chicos de nueva incorporación al centro”. En cuanto a si consideraban esto como una ventaja o, más bien, un inconveniente, la P.2 objetó: “creo que no fue ninguna desventaja, porque en clase te centrabas en los estudios sin los problemas propios de esa edad en cuanto a primeros “enamoramientos”. Este aspecto lo vivías fuera del instituto (...)”. Sin embargo, la P.1 piensa que la mezcla de sexos en el aula enriquece, aunque también resalta que, en la actualidad, los alumnos y alumnas siguen tendiendo a agruparse por sexos en el patio o los corrillos de clase. A continuación, se les cuestionó acerca de su paso de una educación femenina a una mixta. La P.1 comentó que no percibió un gran cambio, pues en Filología —la carrera que posteriormente estudió— la mayoría del alumnado eran chicas. En cambio, la P.2 sí notó diferencias y detalla que se volvió más tímida: “ocurrió cuando comencé a cursar 3º de BUP (...). Me costó más relacionarme en general con mis compañeros, me daba más vergüenza dar una opinión o una contestación en público. (...)”.

Continuando con esta categoría, las participantes respondieron acerca de las asignaturas que tenían que cursar, sobre todo, las relacionadas con Hogar. La P.1 narró que apenas llegó a formar una opinión de estas, pues la imposición del régimen no dejaba hueco al debate. “No nos cuestionábamos mucho lo que teníamos que estudiar, había que hacerlo y se hacía”. Asimismo, considera que no llegó a aprender mucho de ellas. La P.2 cuenta de estas materias que “la educación secundaria era una asignatura que estaba acorde con los tiempos sociales (...). Estaba enfocada a trabajos manuales, nociones de nutrición y en menor medida labores. En concreto durante mi primer año de enseñanza mixta (3º de BUP) realizábamos, tanto chicas como chicos, bufandas tejidas a punto con dos agujas”.

#### **4. Conclusiones.**

A lo largo del presente trabajo de investigación, se ha podido desentrañar las claves de la vinculación entre el régimen franquista y la educación secundaria, y se ha realizado fundamentalmente con el objetivo de diagnosticar la influencia del franquismo en la enseñanza femenina.

La secuencia para la exposición de las conclusiones se organiza a partir de los objetivos específicos de este trabajo. En primer lugar, se pretendía contextualizar la evolución de los institutos previamente al régimen franquista; para así, comprender los antecedentes de los contenidos que muestra este trabajo. Dicho objetivo se cumplió gracias a un análisis de la historia de los centros desde el siglo XIX hasta mediados del XX. Se inicia esta evolución a partir de los años de 1835 y 1873, pues en ellos comienzan a emerger institutos que se pueden considerar como tales. En segundo lugar, el siguiente objetivo era descubrir la organización de los institutos de segunda enseñanza durante el Franquismo. Para ello, se investigó acerca de las leyes que el régimen estableció. Principalmente, fueron dos: la Ley de Bases de 1938 y la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953 (LOEM).

Para el tercer objetivo, que consistía en identificar la estructura de los institutos de segunda enseñanza femeninos, de sus alumnas y sus profesoras; se llevó a cabo una investigación general, primero, de cuál era el contexto educativo que tenía la mujer en la época. En ella, se demostró que se consideraba más que suficiente que las chicas supiesen leer, escribir y realizar las tareas del hogar. Su papel en la sociedad se cumplía así y es, por ello, que no contaban con una buena percepción al querer seguir estudiando, ni disponían de facilidades para hacerlo. Finalmente, el último objetivo que ha llevado a cabo el presente trabajo era identificar la impronta del franquismo a través del estudio de caso del IES “Infante Don Juan Manuel”. Esto se ha logrado gracias al marco empírico, donde se realizó un análisis de las actas del centro y dos entrevistas a antiguas alumnas del mismo durante el periodo objeto de estudio. Con los documentos aportados por el IES “Infante Don Juan Manuel”, se pudo diseñar una evolución histórica de las alumnas del centro, en la cual se aprecia su paulatino crecimiento. Asimismo, todo este estudio de caso se vio muy enriquecido con las dos entrevistas realizadas a antiguas alumnas del IES “Infante Don Juan Manuel”

Con toda la información recogida en el presente trabajo, se puede dar por cumplido su objetivo general. Gracias a la contextualización histórica de los institutos de segunda enseñanza antes del régimen y un estudio general de los centros en plena dictadura, se ha podido diagnosticar la forma en la que el franquismo influyó, no solo a los centros femeninos de educación secundaria (como el IES “Infante Don Juan Manuel”), sino también sus efectos en las profesoras y las alumnas.

## **5. La deportación extremeña investigada en el CEPA de Cáceres: Ocho años (dieciséis cursos) de prácticas docentes.**

**Acto:** Jornada organizada por la Fundación CIVES sobre Memoria Democrática, Educación y Ciudadanía, celebrada en Cáceres el 20 de abril de 2024

**Profesora-tutora:** Isabel García Iglesias

**Alumnado:** M<sup>a</sup> Lourdes Lorenzo Valle y Guillermo Morales Cobos

**Centro educativo:** CEPA “Maestro Martín Cisneros” de Cáceres

### **Intervención de Isabel García Iglesias, directora del CEPA “Maestro Martín Cisneros”**

Esta experiencia docente, iniciada en el CEPA Cáceres durante el curso 2016/2017 y que continúa en la actualidad, tiene como elemento central el conocimiento, recuerdo y homenaje a los deportados a los campos nazis originarios de Extremadura.

El origen de esta experiencia se encuentra en una colaboración de nuestro Centro con la asociación Amical de Mauthausen y otros campos y de todas las víctimas del nazismo de España, una relación que se ha visto consolidada y profundizada a lo largo del tiempo.

Por otra parte, no debemos olvidar que, en el currículo de Educación de Personas Adultas de Extremadura, hasta ahora vigente, se recogía el conocimiento del Holocausto y de la deportación española y extremeña. (Algo que ha desaparecido en el nuevo currículo).

Todo esto ha supuesto que el tratamiento didáctico dado a la deportación extremeña a los campos de concentración nazis haya ocupado un papel destacado en la práctica docente de nuestro centro a lo largo de ocho años. Así, hemos desarrollado sucesivos proyectos educativos (con una gran evolución desde el proyecto inicial hasta hoy), proyectos que tienen en común la aprobación por parte del profesorado participante de un breve plan de trabajo a principios de curso, donde se marcan unas líneas generales de actuación, funcionamiento y evaluación.

Es importante señalar que en nuestro proyecto se marcan tres niveles complementarios de trabajo:

- 1º). Alumnado/profesorado de nuestro centro.
- 2º). Profesorado/alumnado de otros centros educativos .
- 3º) Sociedad extremeña en general -ayuntamientos, entidades memorialistas, etc.

En cuanto al primer nivel, es decir, las iniciativas que se toman en nuestro Centro, tenemos:

**A).** (Por una parte, al) **Profesorado**, donde distinguimos dos grupos diferenciados:

a). Profesorado colaborador: que recibe formación específica (materiales de texto, audiovisuales, de la red, etc.) y participa en algunas actividades a nivel individual o con su alumnado. Su número ha oscilado en estos 8 años, pero la media se sitúa entre 25 y 30 profesores por curso, aunque debo resaltar que este curso 23/24 su número asciende a 49. En este grupo siempre están los profesores componentes del Departamento del Ámbito Social.

b). Profesorado que desarrolla el proyecto en el aula y que imparte clase al alumnado de 4º ESPA (Educación secundaria para personas adultas) del Ámbito Social y al alumnado del 2º curso del Ciclo Formativo de Grado Básico.

**B).** Por otro lado, está el **Alumnado** (hay que tener en cuenta que las enseñanzas de secundaria son cuatrimestrales):

a). Como he mencionado anteriormente, el alumnado destinatario son los alumnos de 4º ESPA y de 2º curso del CFGB.

b). Se realizan actividades dentro y fuera del aula.

c). Se les entrega una serie de materiales: dos breves dossieres, uno sobre el genocidio nazi y otro sobre la deportación española/extremeña (que también se entrega al profesorado). Se complementa con otros materiales.

### **Intervención de Guillermo Morales Cobos, alumno del centro.**

Pues tal y como decía nuestra directora, nosotros somos alumnos, bueno ya exalumnos de 4º B, y durante el primer cuatrimestre del curso 2023/2024 hemos participado en el proyecto. En nuestra materia del Ámbito Social y con la ayuda de nuestro profesor (que era también nuestro tutor), nos hemos acercado a un episodio de la historia reciente de España que desconocíamos, la deportación de extremeños a los campos nazis. Y para ello, hemos realizado actividades en dos espacios diferenciados: el aula y fuera de ella.

### **Intervención de M.<sup>a</sup> Lourdes Lorenzo Valle, alumna del centro.**

Bueno, pues nada más empezar el curso y sin previo aviso, nuestro profesor nos entregó una breve ficha de la película **LA PROFESORA DE HISTORIA** (2014, 100 minutos), pues íbamos a visionarla (les recuerdo que nuestras clases duran dos horas). La verdad es que el film nos gustó, pues la valoramos con un 8,33 sobre 10. Tras el visionado de la película y parte de la clase siguiente, hicimos un pequeño debate, donde se destacaron tres ideas: el Holocausto, el antirracismo y la motivación

para el alumnado. Eso sí, el profesor aprovechó el ambiente favorable para encargarnos que realizáramos en casa una breve síntesis sobre el Holocausto, que por cierto fue evaluada (al igual que otras tareas que nos encomendó más adelante).

Unos veinte días más tarde, y una vez explicado el nazismo por parte del profesor (él nos hablaba de algo así como el currículo), visionamos otra película: **EL GRAN DICTADOR** (1940) más larga que la anterior (128 minutos) y además en blanco y negro, resulta que a este hombre le gusta mucho el cine. De nuevo hicimos un debate y puntuamos, 8,44 sobre 10. Y otra vez, nuestro profe nos “coló” un gol, pues ese día nos entregó dos dossieres (vamos apuntes), uno sobre el **GENOCIDIO NAZI** y otro sobre **LA DEPORTACIÓN DE ESPAÑOLES Y EXTREMEÑOS A LOS CAMPOS NAZIS**, con los que íbamos a trabajar a partir de ese momento y además nos insistió que a partir de ese día tendríamos que llevar siempre estos materiales a clase.

De esta manera, y hasta las vacaciones de invierno (como el las llama), estuvimos tratando en clase los campos de concentración nazis (sobre todo de los campos de DACHAU y MAUTHAUSEN), el Holocausto, etc., e incluso visitamos una exposición sobre el Holocausto, pero de ello se hablará más adelante.

Por cierto, el 12 de diciembre dedicamos parte de la clase a los Derechos Humanos, leímos algunos artículos de su Declaración y hablamos unos minutos sobre ellos.

### **Intervención de Guillermo.**

Al volver de las vacaciones, nuestro profe se puso un “poco eléctrico”, pues nos decía que además de terminar el “dichoso temario”, teníamos que conocer la deportación española/extremeña. Así, con las explicaciones del “dichoso temario” y trabajando con el material del segundo dossier, realizamos varias tareas -resúmenes, alguna breve exposición, etc.- (que puntuaban, con sus famosos positivos y negativos) y fuimos descubriendo que algo más de 9000 españoles, de ellos unos 300 extremeños, estuvieron en los campos nazis. También vimos un documental, que está en la red: **ESPAÑOLES EN MAUTHAUSEN** (UNED, 2012, 20 minutos).

Otro día, el profesor nos impartió una breve conferencia sobre los deportados nacidos en Extremadura. Al terminar y para leerlo en casa (tranquilamente, como él dice), nos entregó un breve artículo sobre un superviviente extremeño del campo de concentración de DACHAU, Francisco CHAMORRO CORVILLO, un hombre que nació en su pueblo, que

como bien sabemos su alumnado es Granja de Torrehermosa, provincia de Badajoz, Extremadura, España.

Al final, no pudimos visionar el documental: 5105 Historia de una fuga de Mauthausen (2017, 30 minutos), pero teníamos el enlace para ver la experiencia del extremeño Agustín Santos, natural de El Gordo, provincia de Cáceres, quien se fugó del campo de Mauthausen y, aunque fue apresado, sobrevivió.

Y las actividades en clase finalizaron con el visionado del vídeo-resumen del **ACTO EN HOMENAJE Y RECUERDO A LOS DEPORTADOS EXTREMEÑOS A LOS CAMPOS DE CONCENTRACIÓN NAZIS** del año 2023, que está colgado en el canal de Youtube de nuestro Centro y que les pedimos encarecidamente que lo vean; pues resulta que nuestro profe se puso muy pesado, pero que muy pesado, pidiéndonos que lo publicitáramos entre nuestros conocidos.

También visitamos otra exposición. Sin embargo, no pudimos consultar una web donde aparecía una base de datos sobre los deportados u otra en la que estaba “subida” documentación original sobre los deportados. Y es que el tiempo es muy importante en la Historia (eso nos decía nuestro profe), pero a él se le fue de las manos.

### **Intervención de Lourdes.**

Tal y como hemos indicado, visitamos dos exposiciones, pero en el pasillo de nuestro Centro (que nos engañó, pues creímos que estaban en otro espacio de la ciudad). Se trata de las exposiciones:

- En memoria de las víctimas del Holocausto, visitada en diciembre.
- Republicanos españoles de los campos nazis, visitada en enero.

Ambas explicadas por nuestro profesor (nos dijo que no había podido hacer un cuestionario, muchas promesas nos hizo este hombre, algunas incumplidas) y, además, en la segunda se aprovechó de nosotros, pues ayudamos a montarla. Unas exposiciones que también son visitadas por nuestros compañeros de otras enseñanzas (competencias claves, cursos de educación no formal, etc.) y que explican sus profesores, porque el nuestro, el pobre, no da más de sí (o eso nos dice).

### **Intervención de Isabel.**

Hablaba al principio de mi exposición de que este proyecto tiene otros dos niveles de trabajo:

- Profesorado/alumnado de otros centros educativos
- Sociedad extremeña en general -ayuntamientos, entidades memorialistas, etc.

Estamos hablando de una colaboración, sobre todo, con otros centros educativos y que gira en torno al montaje de nuestras dos exposiciones (ambas constan de entre 25/30 paneles que tienen formato A2 en cartón pluma o similar).

Para que se hagan una idea, desde 2017 hasta el siete de abril de 2024, se han realizado en total 80 montajes (en 40 centros educativos y en otras 11 instituciones), recuerden que en medio hemos tenido una pandemia. Las dos exposiciones son:

- En memoria de las víctimas del Holocausto, con 39 montajes en 30 centros educativos.
- Republicanos españoles de los campos nazis, con 30 montajes en 19 centros educativos y 11 montajes en otras instituciones.

Posiblemente, el éxito de esta iniciativa tenga que ver con las temáticas abordadas, pero también con la facilidad a la hora de transportar estas exposiciones, que pueden trasladarse en el maletero de un coche y en la que no dudan en colaborar los profesores por propia voluntad en su transporte particular (a coste 0).

En estos momentos, la exposición sobre la deportación está montada en el IES “Siberia Extremeña” de Talarrubias y la semana que viene estará en el IES “Pedro Alfonso de Orellana” de Orellana la Vieja.

Termino hablando de la actividad, que sin duda alguna es la más compleja de este proyecto. Me refiero a nuestra SEMANA EN HOMENAJE Y RECUERDO DE LOS DEPORTADOS EXTREMEÑOS A LOS CAMPOS DE CONCENTRACIÓN NAZIS -llevamos ya tres ediciones-.

Esta Semana se celebra a principios de mayo coincidiendo, más o menos con el 5 de mayo, DÍA DE LA DEPORTACIÓN EN ESPAÑA. Durante esa semana se monta la exposición sobre los deportados, hay una muestra de libros sobre la deportación española, se imparte alguna conferencia por el coordinador del proyecto a alumnado de otras enseñanzas, etc. y se organiza un ACTO DE HOMENAJE. Este Acto de Homenaje, en el que participa prácticamente toda nuestra comunidad educativa, se realiza en la calle peatonal de Gómez Becerra (donde se ubica nuestro Centro). Debo resaltar que en la última edición participaron otros 10 diez centros educativos. Este año se celebrará el miércoles 8 de mayo a partir de las 10:00 h. de la mañana. Todos ustedes están invitados. Y, tal y como dice Pepe Hinojosa, coordinador de este proyecto y que hoy no ha podido estar aquí con ustedes, vean el vídeo-resumen en nuestro canal de YouTube.

## **6. Desmemoriada historia.**

**Acto:** Jornada organizada por la Fundación CIVES sobre Memoria Democrática, Educación y Ciudadanía, celebrada en Cáceres el 20 de abril de 2024

**Profesora:** M<sup>a</sup> Luisa Melchor Zamorano

**Alumnas:** Ana Alegre Luengo, Sofía Pineda García, Lucía Serradilla Gordo y Candela Rodríguez Durán

**Centro educativo:** IES “Parque de Monfragüe” de Plasencia (Cáceres)

Tras este sugerente nombre cuyos términos se han tomado de la letra de una canción de Pedro Guerra “Huesos”, donde nos habla de la reparación y del dolor no amortajado de la historia. Se encuentra el proyecto llevado a cabo por los alumnos de segundo de bachillerato de humanidades y ciencias sociales del IES Parque de Monfragüe, ubicado en Plasencia, durante el presente curso escolar.

Ha consistido en realizar trabajos de investigación, pues es en este curso cuando considero que tienen una edad idónea, con la madurez y las herramientas necesarias que se requieren para investigar de una forma más profunda. Además, durante el bachillerato es cuando se adquieren las competencias y conocimientos que después pueden aplicar en los estudios universitarios y en el ámbito laboral.

Se ha llevado a cabo dentro de la asignatura Historia de España. Una materia muy amplia, y en la cual la temida EBAU marca el ritmo y no nos permite abarcar con la profundidad que deberíamos algunos acontecimientos históricos más cercanos. Si bien abordamos toda la historia de España, el grueso del curso se centra en los siglos XIX y XX. Por ello los proyectos debían partir de esa premisa y elegir un tema de estos siglos que les resultara atractivo, que les llamara la atención. El único requisito marcado desde el inicio de curso fue que tuvieran como escenario protagonista Extremadura. Por la importancia que tiene conocer el entorno más cercano al alumnado, para despertar su motivación sobre estos temas que a priori les parecen densos.

Es una clase con veintitrés alumnos, para trabajar formaron diez grupos, de dos y tres miembros cada uno. El método de trabajo ha tenido cuatro fases a lo largo del curso. Durante el primer trimestre buscaron un tema u objeto de estudio que les despertara interés y presentaron un pequeño borrador con el título elegido y la justificación del tema, donde detallaron si tenían algún vínculo personal o cuál era la razón de la elección, así como el método de trabajo que estaban empezando a desarrollar, el punto de partida.

En la segunda fase, la más extensa, han tenido que buscar la información, entrevistas a personas relacionadas con estos hechos o a especialistas sobre estos acontecimientos. Y una vez tenían toda la información han comenzado la tercera fase, donde debían analizar los datos con los que contaban y seleccionar la información que querían plasmar en el trabajo. Una vez seleccionada llegaba el momento de poner por escrito la información, elaborar un trabajo creativo que combinara información histórica, junto a las entrevistas realizadas. En el trabajo escrito además tenían que tener en cuenta una serie de aspectos formales, que al mismo tiempo les ha servido para aprender estas técnicas académicas para sus inminentes estudios universitarios.

La cuarta fase, para ellos la más entretenida, ha sido compartir lo aprendido. Para ello se ha llevado a cabo en dos partes: la primera una exposición oral en clase al resto de compañeros, para dar a conocer el acontecimiento investigado al resto de la clase. Y una segunda parte, en la que han elaborado un guion sobre su trabajo y han grabado podcast para la radio del centro, radiocomunicarte, para dar a conocer estas investigaciones al resto de la comunidad educativa del instituto.

Con respecto a los temas trabajados, uno ha sido del siglo XIX y los nueve restantes del siglo XX. Dentro del siglo XIX se ha abordado la **Guerra de la Independencia en Plasencia**, como sitio estratégico de comunicaciones, donde se ha explicado la formación de la Junta Local de armamento y defensa, el secuestro del corregidor o el llamamiento a armarse a los ciudadanos formando hasta cuatro batallones en Plasencia, Navalmoral, Coria y Jaraíz. La estancia del ejército francés en Plasencia dejó huella, y a pesar de no sufrir ninguna batalla en su territorio, sí fue testigo de múltiples invasiones, que supuso para la ciudad no solo la pérdida de vidas humanas sino también la ruina económica.

Ya dentro de sucesos del siglo XX, las investigaciones realizadas se han centrado en los años de la guerra civil y posguerra. Si bien, dos grupos han decidido analizar las visitas de personajes notables del siglo XX a nuestra región, como **la visita del artista Joaquín Sorolla a Plasencia** en el otoño de 1917 para pintar “El mercado”, obra que forma parte de la serie “Visiones de España” encargada por el americano Archer Huntington, para decorar la sala de la Hispanic Society. Con ello han trabajado la vida en Plasencia a principios de siglo. O la visita de **Alfonso XIII a las Hurdes en 1922**, dentro de su programa político de afianzar la institución de la monarquía, acompañado del doctor Gregorio Marañón, donde los alumnos, que les une un vínculo familiar con esta tierra, han analizado la repercusión de esta expedición real, y los trabajos posteriores como

el documental “Las Hurdes, tierra sin pan” del cineasta Luis Buñuel que hace un demoledor retrato de esta comarca o “Buñuel en el laberinto de las tortugas” basada en la obra homónima de Fermín Solís.

En esa búsqueda de lugares cercanos a Plasencia que tuvieran la huella de la historia se ha centrado otro de los grupos donde han reflejado dos ideologías antagónicas, por un lado, han mostrado el **Cementerio militar alemán** ubicado en Cuacos de Yuste, en la comarca de la Vera. El único camposanto militar germano en España, donde descansan bajo una treintena de olivos los restos de 26 soldados fallecidos en la primera guerra mundial y 129 militares de la segunda guerra mundial, caídos en territorio español o en sus costas. La reunificación de estos soldados alemanes fue un encargo del gobierno de la República Federal Alemana en 1954. Para buscar respuesta a la elección del lugar tan solo hay que ascender unos 500 metros y encontrar la casa palacio donde el emperador Carlos I de España y V de Alemania se retiró el último año de su vida, el Monasterio de Yuste, que actualmente pertenece a Patrimonio Nacional. En contraposición a este lugar a tan solo 45 kilómetros encontramos el llamado “**Mirador de la Memoria**” obra de Cedenilla, situado en pleno Valle del Jerte, en la localidad de El Torno. Se trata de un conjunto escultórico de cuatro figuras desnudas mirando a la sierra, un homenaje a las víctimas de la Guerra Civil española. Este monumento, a pocos días de ser inaugurado fue tiroteado, y el artista quiso que la marca del proyectil no fuera reparada porque expresó que así estaba más completa. Hoy día este impresionante conjunto escultórico es una muestra de aquellos que defendieron el Valle del Jerte, y a sus pies se realizan actos de homenaje a los represaliados del franquismo.

Dentro de la etapa de la Segunda República, otro de los proyectos de investigación ha profundizado sobre el **Levantamiento campesino extremeño del 25 de marzo de 1936**, con una visión muy personal donde han reflejado uno de los episodios más silenciados de nuestra región, en el cual unos 60.000 campesinos extremeños ocuparon unas tres mil fincas de diferentes pueblos extremeños. Un hito histórico que se trabaja escasamente dentro de las aulas extremeñas. En dicho trabajo también se ha reflejado la polémica con la celebración del día de Extremadura, pues muchos extremeños consideran que la fecha de esta rebelión como día de la festividad de la nuestra comunidad serviría para dar visibilidad al día que cambió la historia en Extremadura, reclamando que la tierra debe ser para quien la trabaja. Actualmente el día de Extremadura, nada tiene que ver con la historia, sino con el ámbito religioso, la festividad de la Virgen de Guadalupe.

Con respecto a la Guerra Civil, el grupo que lo ha trabajado se ha centrado en la **Matanza de Badajoz**, una absoluta masacre acaecida en la ciudad de Badajoz el 14 de agosto de 1936, la primera de las muchas muestras que dio el ejército sublevado de su política de destrucción masiva del bando republicano. Uno de los días más negros de la historia reciente de nuestra región y también poco a nada visible en las aulas. Un episodio que se gritó al mundo gracias a las imágenes del fotógrafo francés René Brut, y del periodista portugués Mario Neves, que vivió los sucesos y los publicó en el Diario de Lisboa junto a una entrevista al general Yagüe, verdadero artífice de esta masacre, y en cuya entrevista no niega los datos de los fusilados. Neves narra el estado de los cuerpos, que algunos historiadores como Espinosa han interpretado este suceso como la antesala a Auschwitz.

En este trabajo se ha profundizado por el avance de la Columna de la Muerte por Extremadura, la llegada de las tropas de Yagüe a Badajoz, o la ayuda del dictador Salazar a las tropas franquistas. Para llegar al relato de las 4.000 personas asesinadas (fieles a la república, sindicalistas, homosexuales...).

Tras la Guerra civil, dos alumnas nos muestran en su trabajo el franquismo con un enfoque personal, muestran el pasado familiar, una con familia republicana al sur de Badajoz, en un pueblo cercano a Zafra, la otra con una familia afín al franquismo, que vivía al norte de Cáceres. El objetivo de enfrentar ambas realidades de un mismo episodio muestra una perspectiva antagónica de la dictadura franquista. El trabajo lo han titulado la separación de un pueblo.

Lo han estructurado desde lo más general a lo más concreto, contando primero el contexto con el desarrollo de la guerra civil principalmente en Extremadura, para terminar con lo más concreto que eran estos testimonios familiares. Por una parte, la familia republicana, creció en una casa con los abuelos de la alumna y diez hijos, era una vivienda cedida por el patrón en unas pésimas condiciones, y cuentan como cuando llovía tenían que ir a refugiarse a la casa de un familiar. Siempre le han contado muchas vivencias sobre el hambre, como los abuelos hacían migas y se retiraban de la mesa para que comieran sus hijos; o cómo dormían sobre las camas con colchones de pajas. Con el paso del tiempo, las condiciones mejoraron, pero explican muchas cosas cotidianas para ellos, que para los alumnos al escucharlas les parecen impensables, como la falta de agua corriente en casa y como había que ir a la fuente, las aguas sucias sin canalizar, o la imagen de su madre calentando agua en un cazo para bañarlos. También narran la pésima dieta, comían casi todos los

días garbanzos, incluso un compañero le puso a su tío de mote “galletas” porque siempre comía leche con galletas”.

En este pueblo la represión franquista se manifestó mediante el control exhaustivo que ejercía la Guardia Civil, su tío recuerda (vamos, que dice que no se le olvidará en la vida) la paliza que le dio un guardia municipal por subirse a una fuente a beber, y claro, sus padres no podían quejarse ni decir nada. Otro poder importante en el pueblo era el cura, cuentan como un cura le dijo a la abuela que hacía mucho tiempo que no veía a su marido por la iglesia “como iba a tener tiempo de ir a la iglesia si tenía que estar día y noche trabajando para darnos de comer” recuerdan sus hijos. Todos coinciden que fue tras la muerte de Franco y con ello el final de la dictadura, que todo empezó a mejorar, con muchas necesidades aún, pero empezaron a mejorar.

Frente a este relato la segunda alumna expone los testimonios de sus abuelos, familia afín al régimen, aunque de manera distinta. El padre de su abuela fue un soldado nacional durante la Guerra Civil, no por afinidades políticas sino por la zona en la que en ese momento se encontraba. Pues la familia era natural de Hervás, pero él fue destinado a Cáceres. La abuela cuenta como su madre le hablaba siempre del miedo durante la guerra, cuando les avisaban que venían los militares cerraban todas las ventanas y la puerta, y apenas hablaban, pensaban incluso que por las luces las escuchaban. Fruto de este miedo se mudaron a vivir a Talavera de la Reina. Tras la guerra, el bisabuelo, quedó herido por una bomba y se le decretó mutilado de guerra, aunque antes fue sargento ahora se dedicaba a lo relacionado con las cartillas de racionamiento. Pese a las necesidades de la época ellos vivieron relativamente bien, la abuela siempre nos cuenta que “siempre han comido caliente, nunca hemos pasado necesidad de hambre”, mientras que el bisabuelo durante toda su vida siempre repitió la misma frase “el hambre llamó a mi puerta, pero nunca entró...”. En casa a penas se opinaba de Franco, su padre pese a ser nacional presencié muchas injusticias con las que nunca estuvo de acuerdo, pero la decisión era simple, tenía que proteger y mantener a una familia. Entre los sucesos que vio y contó, la abuela recuerda uno muy señalado como vio tirar por un barranco a unos republicanos.

La abuela en contraposición a los familiares de la otra compañera, pudo irse a Madrid a formarse como costurera. Pese a todo esto ella era conocedora de la situación tan distinta que vivían algunas personas, un ejemplo es un señor al que le llamaban Calderas, quien vivió toda la dictadura escondido entre dos paredes de una casa que se encontraba en la calle del Sol, en Plasencia.

El día que muere Franco estos abuelos se encuentran en ese mismo hospital, en La Paz, con su hija. Pero la sensación que ellos recuerdan a su nieta de este día habiendo vivido la misma realidad fue muy distinta, mientras la abuela dijo “se murió Franco, pues que me espere allí. Jamás creí en Franco, pero era lo que había”. Al abuelo le dio pena, yo me crié bajo su mandato, los que vivimos bajo su mandato vivimos bien”.

El otro abuelo de pasado franquista rememora como su primer recuerdo son los aviones del ejército pasando por su finca. Pues vivía en una finca en un pueblo cercano a Plasencia. En ella vivían bien, ya que tenían un huerto y hacían matanza, y de aquello que tenían bastante lo intercambiaban por aquello de lo que carecían. Su abuelo repite mucho que eran franquistas porque se crió bajo la bandera de España, que era sagrada, y con él les iba bien, teníamos para comer y casa, que les dio trabajo a todos.

Cuenta como él no tuvo miedo al morir Franco, pero sí cuando mataron a Carrero Blanco, porque no se sabía lo que eran capaces de hacer ETA. Así, con el testimonio de ambas familias reflejadas en el trabajo han podido mostrar la visión de esas dos Españas, de esa separación de un país que hoy día sigue dividido.

En este contexto del franquismo se encuadra otros de los trabajos, que versa sobre los **Campos de concentración en Extremadura**. Es uno de los temas que más interés despertó en la defensa del trabajo al resto de compañeros en el aula, quizás por el desconocimiento que existe sobre estos lugares repartidos por toda la región. Han presentado un mapa reflejando algunos de los 17 campos documentados en Extremadura, por los que se calcula que pasaron cerca de un millón de personas. Han destacado el de Castuera y el Zaldívar, pero también aquellos lugares más próximos que fueron escenario de estos lamentables sucesos como la Plaza de Toros de Plasencia o Los Arenales de Cáceres. Dedicando también atención a aquellos extremeños que acabaron en campos de concentración fuera de nuestro país, porque acabaron allí y el destino de muchos de ellos.

Los **Maquis en Extremadura** fue el objeto de estudio de otro de los grupos, explicando cómo ese conjunto de guerrilleros que se opusieron al régimen franquista se refugiaron en el monte, como sobrevivieron en lugares cercanos a Plasencia.

El último de los temas trabajados fueron las polémicas **fosas comunes**, con una aplaudida respuesta del resto de compañeros con lo apren-

dido en la exposición oral del trabajo. No solo por el contenido, sino por el exhaustivo trabajo de investigación.

El tema inicial eran las fosas de Villasbuenas de Gata, por el vínculo familiar de estas alumnas con dicha localidad, pero finalmente, al avanzar en la investigación decidieron trabajar con las Fosas comunes en toda la región, para ello se pusieron en contacto con Ángel Olmedo y la asociación Armex, Asociación que reivindica la recuperación de la memoria histórica de Extremadura.

Por ejemplo, les sorprendió conocer como en el cementerio de Plasencia hay más de noventa personas en las fosas, entre los que se encuentran el que fuera alcalde de Plasencia (Julio Durán Pérez), el alcalde de Piornal (Cándido Pérez), el alcalde de Hervás o el de Barrado. Localidades a las que pertenecen muchos alumnos de la clase y eran datos desconocidos para ellos.

De la entrevista mantenida con Ángel sacaron los datos más interesantes para el trabajo, les habló de Armhex y el trabajo que llevan a cabo para la recuperación de la memoria histórica, el proceso de las exhumaciones, y como Extremadura fue una de las primeras comunidades autónomas donde se realizaron más exhumaciones durante la Transición.

En la exposición en clase han sorprendido muchas historias como la que les contó Olmedo sobre casos reales como una señora de 90 años de Llerena, que sufrió el fusilamiento de su madre y tía. Esta última embarazada, el niño nació y se lo dieron a algún militar, aunque la información que había recibido es que el niño había muerto. Mientras el fusilamiento sucedió esta señora estaba escondida en la casa de su novio y cuando volvió a su casa su padre le dijo que no llorara porque si la escuchaban llorar los fusilarían. Y como estuvo años sin salir de casa porque sus vecinas la acosaban y amenazaban. Pasados los años para proteger a la familia muchas de estas cosas no las contó a sus propios hijos. Por miedo, porque si no se cuenta, sino se transmite es como si no hubiera pasado. Pero claro, así hay esas lagunas y es tan complicado que los jóvenes conozcan estas historias.

También vimos en clase el mapa con las fosas que hay localizadas en Extremadura. Cerrando con las posiciones políticas que hay actualmente sobre este tema. Y el tratamiento de la ley de la memoria histórica. Destacando que su trabajo sobre todo va enfocado al respeto a los derechos humanos, y la dignidad y justicia para recuperar esos cuerpos que yacen en fosas comunes anónimas. Señalando que estas heridas no están cerradas.

Tras concluir todas las fases del proyecto cuatro alumnas en representación de la clase fueron a exponer algunos datos de sus trabajos en las Jornadas de Formación, Reflexión y Convivencia sobre memoria democrática, educación y ciudadanía celebradas en Cáceres el pasado 20 de abril. Un colofón perfecto para el proyecto, haciéndolo visible fuera del aula.

Tras el cierre les he pedido una valoración del proyecto a los alumnos de forma anónima, para que reflejaran con absoluta libertad su opinión sobre lo aprendido. Impresiona algunas reflexiones como “me ha gustado escuchar el pasado de otras familias, porque en la mía estos temas aún son tabú”, “no había escuchado hablar nunca de la existencia de campos de concentración en España, y menos aún en Extremadura” o “he empezado a buscar por mi cuenta algunos de los temas tratados en clase”.

Creo que el objetivo de este proyecto con estas reflexiones está cumplido, dar a conocer nuestro pasado más reciente, silenciado y desconocido. Dejar sembrada la semilla que les despierte la curiosidad por la historia, y sobre todo el respeto y conocimiento de la memoria histórica.

En Desmemoriada Historia han participado los alumnos: Ana, Lucía Serradilla, Sofía, Candela, Irene, Andrea, Lucía, Mónica, Ainhoa, Mario, Victoria, Alejandro García, Adrián, Aarón, Juan Carlos, Ángela, César, Miriam, Ada, Aroa, Adriana, Víctor y Alejandro. Gracias por la implicación.

A photograph showing several people's hands stacked in a circle, symbolizing unity and teamwork. The hands are of various skin tones and are wearing different colored shirts (white, light blue, grey). The background is a light, neutral color with a subtle grid pattern.

## **LUGARES DE MEMORIA**

## 1. Hablemos de la guerra civil: La fosa del cementerio de Miajadas.

**Acto:** Jornada organizada por la Fundación CIVES sobre Memoria Democrática, Educación y Ciudadanía, celebrada en Cáceres el 20 de abril de 2024

**Profesor:** Antonio José Arjona Casillas

**Alumnas:** Marta Monago, Claudia Rocca y Alejandra Román

**Centro educativo:** IES “Donoso Cortés” de Don Benito (Badajoz)

### Introducción:

#### ¿Por qué es necesario que hablemos de la Guerra Civil?

Durante toda la dictadura franquista, la denominada “transición” e, incluso, durante la democracia consolidada en el siglo XXI; el estudio de la Historia de España del siglo XX ha sido escamoteada, generación tras generación. La imposición de la versión oficial de los ganadores, el ensalzamiento de los vencedores, la estigmatización de los vencidos, la ocultación de los hechos, la eficaz acción de la propaganda y la fabricación de mitos han logrado generar una amnesia colectiva en la población española sobre los acontecimientos claves del siglo XX español.

Las consecuencias de esta ocultación van desde el desconocimiento de nuestra historia más reciente hasta la idea generalizada de la equidistancia, con la percepción de que todos se comportaron de la misma manera. Según los datos del historiador Fernando Hernández Sánchez, especialista en didáctica de la Historia, a la pregunta de cómo accedió Franco al poder, sólo el 38% de los estudiantes de enseñanza media contestaron que a través de un golpe de Estado y una Guerra Civil<sup>1</sup>. El desconocimiento es el campo abonado para la banalización de conceptos como fascismo o dictadura.

La Ley de Memoria Histórica y Democrática de Extremadura (DOE del 24 de enero de 2019) dedica el artículo 49 al ámbito educativo. Viene a establecer que “para potenciar los valores democráticos y la educación en derechos humanos como herramienta para fortalecer las garantías de no repetición” se incorporará la Memoria Histórica y Democrática al currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, así como en la Educación Primaria y en la Educación Permanente de Personas Adultas.

Es en este contexto, en el que el Departamento de Historia del I.E.S.

---

<sup>1</sup>Tébar Hurtado, Javier y Toran Belver, Rosa: *Vivir en Dictadura. La desmemoria del franquismo*, Barcelona, Ed. El Viejo Topo, 2021, p. 20.

Donoso Cortés de Don Benito inicia el proyecto “Hablemos de la Guerra Civil” con el triple objetivo de acercar la historia más reciente de España a los alumnos, fomentar su curiosidad por acontecimientos que ocurrieron en su entorno y consolidar un espíritu crítico, partiendo de un conocimiento histórico sólido frente a la propaganda ideologizada.

## 1.- Inicio del proyecto

El día 22 de noviembre del 2022, alumnos de 1º de Bachillerato asistieron a la exhumación de una fosa común de la Guerra Civil en el cementerio de Miajadas. Una vez solicitado el permiso para poder asistir a la exhumación y concedido por la Junta de Extremadura, nos planteamos una serie de interrogantes en clase: ¿De quién ha sido la iniciativa de esta exhumación? ¿Cuántos cadáveres han sido encontrados? ¿Qué características presentan? ¿Cuáles han sido las causas de su muerte? ¿Qué objetos personales se han encontrado junto a los cadáveres? ¿Cómo se extrae la información de los huesos encontrados? ¿Cuál es el contexto histórico de estos asesinatos? ¿Cómo se busca a posibles familiares? ¿Qué se va hacer con los restos encontrados?

Hay que tener en cuenta que para obtener las respuestas a todos estos interrogantes se necesita poner en marcha un complejo proceso de exhumación en el que van a intervenir una gran cantidad y variedad de profesionales: Historiadores, arqueólogos o antropólogos; sin olvidarnos de la participación de las asociaciones de memoria histórica y de los familiares que buscan a sus antepasados desaparecidos. Entre todos, van a ir proporcionando las claves que van a permitir reconstruir el puzle de lo que allí ocurrió.

## 2.- Descripción de la fosa

Lugar: Cementerio de Miajadas
Dimensiones: 7,5 m x 80 cm
Cuerpos: 16
Disposición: En la zona norte, 3 cuerpos y en la zona sur, 13 cuerpos superpuestos
Sexo: Todos varones
Edades: Entre 20 y 64 años
Fecha: Agosto de 1936
Contexto histórico: Se vinculan con la represión llevada a cabo en Miajas después de la Batalla de Villamesías

### 3.- Contexto histórico

El historiador, Antonio López, nos explicó que la función de un historiador en el proceso de exhumación de una fosa es doble: Estudiar el contexto histórico en el que se produjeron los asesinatos y ayudar a encontrar a posibles familiares. La fosa del Cementerio de Miajadas se vincula con la denominada “Batalla de Villamesias” (agosto 1936)

#### La batalla de Villamesias

El golpe de Estado se produjo el 17 de julio de 1936. Desde el inicio, en Extremadura, la respuesta de las provincias fue totalmente distinta. Mientras la provincia de Badajoz se mantuvo fiel al gobierno legítimo y democrático de la IIª República, la provincia de Cáceres se sumó inmediatamente a los sublevados. La situación geográfica de Miajadas, al sur de la provincia de Cáceres, lindando con la provincia de Badajoz, provocó que la situación en esta localidad fuese de una gran inestabilidad y represión.

Los primeros días de agosto estuvieron marcados por los intentos republicanos para la recuperación de Miajadas. Dos columnas republicanas formadas por milicianos, en su mayoría mineros de Peñarroya y Puertollano, se dirigieron; una por Miajadas y, otra, por la carretera de Campo Lugar, hacia la carretera de Madrid. Ambas columnas debían confluir a la altura de Villamesias, siendo Trujillo el objetivo final de la expedición republicana.

El resultado de la expedición fue un auténtico fracaso. La columna republicana que se dirigía a Miajadas se encontró con la resistencia de la Guardia Civil, al mando de Manuel Gómez Cantos. La segunda columna siguió el itinerario Campo Lugar-Abertura- Villamesías- Puerto de Santa Cruz. Para contrarrestar el avance, las autoridades insurgentes de Cáceres mandaron, como tropas de refuerzo, varias compañías del Regimiento Argel. El ataque de dicho regimiento en Villamesias provocó la desbandada de las milicias republicanas. La carretera y los campos adyacentes quedaron sembrados de cadáveres. Como refleja el historiador Julián Chaves Palacios, atendiendo a testimonios directos de los acontecimientos, numerosos milicianos fueron fusilados por los sublevados, acercándose la cifra a un centenar<sup>2</sup>. Después fueron enterrados en una fosa común. Una vez controlada la situación en Villamesias, el

---

<sup>2</sup> Chaves Palacios, Julián: *La Guerra Civil en Extremadura, Tomo I, Mérida, Editora Regional de Extremadura, 2008, p 340*

Regimiento Argel se dirigió hacia Miajadas provocando la huida de los republicanos que mantenían el cerco a la ciudad.

Según datos de J. Arrarás, el balance de pérdidas humanas en la incursión republicana fue de 137 fallecidos en el bando republicano frente a 9 fallecidos en el bando sublevado<sup>3</sup>. Con este resultado, el análisis de Julián Chaves Palacios concluye que “la batalla de Villamesías” encumbrada por los sublevados como una gran victoria, en realidad, no existió como tal. Más bien se trató de “una contundente réplica de las tropas franquistas a la incursión de unos inexpertos republicanos, que pagaron muy cara su imprudencia<sup>4</sup>”. Podemos concluir, encuadrando las ejecuciones que se llevaron a cabo, dentro de lo que el catedrático de Historia, Julián Casanova, denomina “el terror caliente” de los primeros compases de la guerra.

### **La figura clave de Manuel Gómez Cantos**

El capitán de la Guardia Civil, Manuel Gómez Cantos, fue la figura clave de los acontecimientos narrados. El llamado “carnicero de Extremadura” fue el encargado de la defensa de Miajadas frente a la incursión republicana de principios de agosto de 1936. Gómez Cantos se encontraba destinado en la cercana localidad de Villanueva de la Serena, cuando estalló la Guerra Civil, al mando de la Benemérita. Declaró el Estado de Guerra en la localidad, tomó el Ayuntamiento, destituyó a la corporación municipal y nombró otra afín a los sublevados. Pero, ante el fracaso de esta insurrección, Gómez Cantos huyó de Villanueva, tomada de nuevo por los republicanos, y se dirigió a Miajadas, acompañado por numerosos efectivos de la Guardia Civil. Allí aguantó la embestida republicana con el apoyo de refuerzos mandados desde Cáceres.

En el año 2014, los medios de comunicación se hicieron eco de una noticia: La corporación municipal de Villanueva de la Serena aprobó por unanimidad la retirada de la Medalla de Oro de la ciudad concedida en 1939, al capitán de la Guardia Civil, Manuel Gómez Cantos. La solicitud fue realizada por la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica de Extremadura. El entonces alcalde Miguel Ángel Gallardo del PSOE declaró: “No tiene ningún mérito para tener una Medalla de Villanueva, sino todo lo contrario, ya que además de un asesino fue un exter-

---

<sup>3</sup> Aparece en Chaves Palacios, Julián: *La Guerra Civil en Extremadura, Tomo I, Mérida, Editora Regional de Extremadura, 2008, p 345.*

<sup>4</sup> *Ibidem p. 346.*

minador<sup>5</sup>". Por su parte, el portavoz del PP en el Ayuntamiento dijo: "No merece debate esta persona por su sanguinaria historia<sup>6</sup>".

¿Qué actos de barbarie tuvo que cometer Manuel Gómez Cantos, apodado "el Carnicero de Extremadura", para concitar, 75 años después, esta unanimidad entre gobierno y oposición en el Ayuntamiento de Villanueva de la Serena?

El historial es largo y sanguinario. Durante la guerra, los fusilamientos en la retaguardia fueron numerosos; destacando las ejecuciones en Medellín, Villanueva de la Serena, Santa Amalia o Rena. Después de la guerra, continuó con la represión de los guerrilleros antifranquista que operaban en las Villuercas, cometiendo masacres como la llevada a cabo en Alía. En esta localidad, en agosto de 1942, hizo una lista con 30 nombres elegidos al azar; que fueron fusilados, a la vista de todo el pueblo, con la finalidad de crear el terror para que nadie diese apoyo a los maquis de la zona. También, represalió, en abril de 1945, sin ningún tipo de escrúpulos, a tres guardias civiles de Mesas de Ibor por cobardía y haber dejado que el enemigo los desarmase.

Una constante en todos estos actos de barbarie fue la impunidad con la que actuaba. Solamente fue condenado por los acontecimientos de Mesas de Ibor, pero no por el fusilamiento, sino por la denuncia hecha por el Obispo de Cáceres que no toleró que se les privase de los sacramentos a los ajusticiados. Por este motivo fue condenado en 1945 a una pena de un año de prisión que no cumplió en su totalidad. Por el contrario, sus actos represivos fueron premiados con numerosos ascensos y reconocimientos. A la Medalla de la Ciudad de Villanueva de la Serena, hay que sumarle la Cruz al Mérito Militar con distintivo blanco que Franco le concedió en 1943

#### **4.- Estudio arqueológico**

La arqueóloga Andrea Alonso Muela nos informó sobre la actuación arqueológica llevada a cabo en el Cementerio de Miajadas. Se desarrollaron dos actuaciones. La primera tuvo lugar en el año 2014. Este año se realizaron una serie de sondeos con una máquina, atendiendo a testimonios que confirmaban la existencia de fosas comunes dentro del

---

<sup>5</sup> Maestre, Antonio: *Infames, el retroceso de España*, Barcelona, Peguin Random House Grupo Editorial, 2020 p 48.

<sup>6</sup> *Ibídem*

cementerio. Pero, al no encontrarse nada, los trabajos se suspendieron hasta el 2023. En esta ocasión se sondearon todas las zonas cubiertas de césped, dando resultados positivos.

Se empezó a excavar una fosa común donde se encontraron restos de 16 personas. Como se ha indicado en la ficha técnica se trata de una fosa con forma alargada, ubicándose en la parte norte, 3 cadáveres y, en la parte sur, 13 cadáveres superpuestos unos encima de otros. Algunos de estos restos presentan signos de tortura, apareciendo numerosos huesos fracturados. También, junto a los huesos, se han encontrado proyectiles de 9 mm. en algún cráneo y en zonas blandas como el abdomen.

En cuanto a los objetos personales, han aparecido una serie de suelas, destacando unas abarcas hechas de neumáticos con unas tiras por encima, dando lugar a una especie de sandalias.

## **5.- Estudio antropológico**

La antropóloga Carmen Olivares se encargó de explicarnos el análisis antropológico de los huesos encontrados. Dicho análisis permite determinar el sexo, la edad, las características e, incluso, las posibles patologías que podían presentar las personas allí enterradas. Una vez extraídos los huesos se procede a su limpieza, estudio, inventario y almacenaje.

Para identificar los cadáveres, se sacan, de uno en uno, empezando por los que se sitúan más arriba, llegando poco a poco, a los que están en el fondo; de tal manera, que primero se sacan los últimos que se enterraron, hasta llegar a los primeros sepultados. Una vez extraídos los huesos y limpiados, se hace un inventario de los restos de cada uno de los individuos, teniendo en cuenta la lateralidad: Pierna izquierda, pierna derecha, brazo izquierdo, brazo derecho... De esta manera se facilita el posterior estudio antropológico.

La información que se puede extraer es muy variada: Además del sexo y la edad, se indaga sobre la complexión de las personas o las causas de su muerte. En este caso, son todos varones con edades comprendidas entre los 20 y los 64 años. En cuanto a las causas de muerte, nos encontramos, por ejemplo, con un cráneo que se ha tenido que reconstruir y presenta un agujero que se corresponde con la entrada de una bala. En el laboratorio se han confirmado signos de violencia en 12 de los 16 cadáveres exhumados y algunas de las fracturas perimortem se asocian directamente con proyectiles de armas de fuego.

Una vez estudiados los restos, se almacenan en cajas y se quedan en el cementerio, en unos nichos especiales. Para realizar las pruebas de ADN se extrae a cada individuo un molar para, en un futuro, poderlo cotejar con posibles familiares. El proceso de identificación es muy complejo porque no todas las familias inscribieron a sus familiares. El listado de las personas represaliadas de Miajadas, Escorial, Guadalupe y Almoharín está en continua revisión. La falta de información hace que el número de identificaciones sea muy bajo.

## **6.- Entrevistas**

Una parte fundamental en un proceso de exhumación es la labor desarrollada por las asociaciones de memoria histórica y por los familiares que están buscando a sus antepasados desaparecidos. En este caso, hemos entrevistado a Pedro Díaz Muñoz, presidente de la Asociación de Memoria Histórica de Santa Amalia y a Juan Antonio Olivera que está buscando los restos de su abuelo represaliado por los sublevados. Las preguntas realizadas fueron: ¿Cuándo empezó a funcionar la Asociación de Memoria Histórica de Santa Amalia y cuáles son sus objetivos? ¿Qué intereses tenéis en la fosa de Miajadas? ¿Creéis que las instituciones han hecho lo suficiente para dignificar a las víctimas de la Guerra Civil y de la Dictadura Franquista? ¿Cuándo y por qué las asociaciones de memoria histórica empezaron a querer recuperar los restos de familiares desaparecidos? ¿Cómo fue la represión en Santa Amalia y su comarca? ¿Por qué las leyes de memoria histórica y democrática que intentan dignificar a las víctimas de la guerra y de la represión franquista generan en una sociedad democrática, como la española, tanta polémica? ¿Qué pensáis de las declaraciones de Nuñez Feijoo, que si es Presidente del Gobierno, una de las primera medidas que va a llevar a cabo es la derogación de la Ley de Memoria Histórica y Democrática? ¿Se van a abrir nuevas fosas en el cementerio de Miajadas? ¿Se van a realizar pruebas de ADN?

En sus respuestas, tanto Pedro como Juan Antonio, manifestaron la necesidad de exhumar las fosas existentes, identificar a los represaliados, realizar pruebas de ADN y entregar los restos a sus familiares para un enterramiento digno. Las leyes de memoria histórica tienen que avalar y subvencionar los procesos de exhumación y de identificación. Se trata de una cuestión meramente humanitaria, como avala la ONU. Ambos consideran que, aunque se ha perdido mucho tiempo y esto dificulta el proceso de identificación, más vale tarde que nunca. Por último, no entienden que por cuestiones ideológicas se quiera paralizar un proceso, que lo único que pretende es que los represaliados por los franquistas tengan el mismo trato que el que tuvieron los represaliados por los republicanos, aunque sea 80 años después.

## **7.- Conclusión**

Después de la larga noche que supuso la dictadura franquista y del pacto político de la Transición de no utilizar los crímenes de ambos bandos como arma ideológica arrojadiza contra el adversario, ha sido necesario esperar hasta el gobierno socialista de Zapatero para que se aprobase la primera Ley de Memoria Histórica en España. Ese primer intento fallido, no exento de polémica, fue derogado de facto, por el gobierno de Rajoy, al retirar todo el presupuesto necesario para su desarrollo. Durante el nuevo gobierno socialista de Pedro Sánchez se aprobó una nueva ley: La Ley de Memoria Histórica y Democrática. Dentro de este marco legislativo y, ante la necesidad de dar a conocer a los estudiantes de Secundaria todo lo referente a la Historia de España en el siglo XX, el IES “Donoso Cortés” de Don Benito ha puesto en marcha el proyecto, “Hablemos de la Guerra Civil”.

La primera actividad desarrollada ha sido el estudio de la fosa del Cementerio de Miajadas. Tras la visita realizada por los alumnos de 1º de Bachillerato, se han editado dos vídeos en el que se explica todo el proceso de exhumación. En el primero, con una duración de 17 minutos, se indaga sobre el contexto histórico y la actuación arqueológica y antropológica y, en el segundo, con una duración de 23, se entrevista a Pedro Díaz Muñoz, presidente de la Asociación de Memoria Histórica de Santa Amalia y a Juan Antonio Olivera que está buscando los restos de su abuelo represaliado por los sublevados.

Las actuaciones en el cementerio de Miajadas tendrán continuación con nuevas excavaciones programadas, en un principio, para el verano de 2024.

## **Bibliografía**

- Chaves Palacios, Julián: La Guerra Civil en Extremadura, Tomo I, Mérida, Editorial Regional de Extremadura, 2008.
- 
- Maestre, Antonio: Infames, el retroceso de España, Barcelona, Peguin Random House Grupo Editorial, 2020.
- 
- Tébar Hurtado, Javier y Toran Belver, Rosa: Vivir en Dictadura. La desmemoria del franquismo, Barcelona, Ed. El Viejo Topo, 2021.
- 
- Los dos vídeos citados pueden visualizarse en el canal de YouTube: @antiohistoria.

## 2. El cementerio de Elche y de Paterna como lugares de memoria, historia y educación.

**Acto:** Jornadas de formación organizadas por la Fundación CIVES sobre Memoria Democrática, Educación y Ciudadanía, celebradas en Alicante los días 22 y 23 de febrero de 2024

**Profesor:** Gaspar Díaz Pomares

**Centro educativo:** IES “Carrús” de Elche (Alicante)

### Introducción.

El conocimiento de lugares históricos, a la hora de trabajar la memoria democrática, ofrece la posibilidad de sumergirnos en determinados períodos y sucesos del pasado. Los cementerios, a pesar de su singularidad, poseen este potencial educativo<sup>1</sup>.

Partiendo de esta idea, la experiencia que desarrollamos en las siguientes páginas se centra en el Cementerio Viejo de Elche y de Paterna. Estos dos espacios, abordados desde una perspectiva rigurosa, permiten acercarnos a hechos históricos como la Segunda República, la Guerra Civil española o la Dictadura franquista; es decir, posibilitan el trabajo de la memoria democrática en el aula, por ejemplo, mediante el diseño de rutas y su posterior visita.

### 1. El cementerio viejo de Elche

El Cementerio Viejo de Elche fue el primero de estos dos espacios singulares, en los que comenzamos a trabajar desde el departamento de Geografía e Historia del IES “Carrús” de Elche, concretamente los docentes María José Cabanillas Moreno y Gaspar Díez Pomares<sup>2</sup>.

Este camposanto cuenta con una historia de más de dos siglos, iniciada en 1811, en plena Guerra de la Independencia española (1808-1814), permitiendo un recorrido por diferentes acontecimientos de la Edad Contemporánea. Pero para la práctica que nos ocupa, el objetivo era focalizar la ruta en el período comprendido entre la Segunda República y

---

<sup>1</sup> HUERTA, Ricard (2021): *Cementerios para educar*, Aula Magna, Sevilla.

<sup>2</sup> Los antecedentes se encuentran en las visitas realizadas por la Cátedra Pedro Ibarra de la Universidad Miguel Hernández, especialmente por su director, el profesor e historiador Miguel Ors Montenegro, y la Asociación de Profesorado de Historia de Elche, María Teresa Vega, quienes comenzaron a destacar el potencial didáctico del cementerio.

la Dictadura franquista, dividiendo el recorrido en dos grandes grupos: espacios con historia y tumbas singulares.

Iniciamos nuestro recorrido visitando los espacios con historia, concretamente el denominado panteón de los “caídos franquistas”, situado a la izquierda de la entrada principal. En esta primera parada se observa un mausoleo en donde están enterrados diferentes illicitanos (de nacimiento o adopción) que fueron fusilados en los primeros meses de la Guerra Civil y vinculados, gran parte de ellos, a partidos como Falange o Derecha Illicitana.

Terminada la contienda, sus cuerpos fueron exhumados de las fosas donde se encontraban y, a través de diferentes homenajes, enterrados en este panteón<sup>3</sup>. Tenemos, por lo tanto, una de las primeras ideas de nuestra ruta: las víctimas del bando sublevado recibieron una sepultura digna y diferentes honores terminada la Guerra Civil.



*A la izquierda de la imagen se observa la entrada al panteón de los “caídos franquistas” en el Cementerio Viejo de Elche.  
Fotografía de Gaspar Díez Pomares.*

---

<sup>3</sup> Algunas de las personas enterradas en este espacio, a petición de sus familiares, han sido trasladadas a otros lugares.

<sup>4</sup> GABARDA CEBELLÁN, Vicent (2021): *El cost humà de la repressió al País Valencià (1936-1956)*, Publicaciones de la Universidad de Valencia, Valencia.

Continuando con nuestro recorrido, nos dirigimos hacia el exterior del cementerio<sup>4</sup>, donde una de sus tapias se utilizó como paredón de fusilamiento. En este espacio, quince personas, militantes de partidos como el PCE o el PSOE, o de sindicatos como UGT o CNT, fueron fusiladas entre el 14 de julio y el 27 de octubre de 1939 y arrojadas en fosas comunes y osarios dentro del cementerio.

En unos de estos osarios encontramos la tercera parada: un mural en recuerdo de estas víctimas, realizado por el artista ilicitano Andreu Castillejos y situado a los pies de un aljibe, donde se cree fueron arrojados los cuerpos. Este mural se realizó en 2008 y la exhumación de los restos en 2021, es decir, pasaron 69 años para la realización de un memorial y 82 años para que sus cuerpos fueran exhumados. Sin embargo, lamentablemente, la identificación resultó imposible.

Al llegar a este punto, es inevitable comparar la primera y la tercera parada, observando cómo los “caídos” del bando golpista recibieron todo tipo de honores, mientras que los fusilados republicanos permanecieron en el olvido durante décadas. Dentro de una ruta de memoria democrática, este contraste pone de manifiesto una injusticia incuestionable.



*Mural que homenajea a los fusilados republicanos después de la Guerra Civil en el Cementerio Viejo de Elche. Fotografía de Gaspar Díez Pomares.*

La siguiente parada es el homenaje, inaugurado en enero de 2023, a doce ilicitanos que estuvieron prisioneros en campos de concentración nazis. No se trata ni de un mausoleo, ni de una serie de tumbas, sino de una

---

<sup>5</sup> *Iniciativa del Gobierno de la Generalitat Valenciana en la que, a través de azulejos situados en lugares destacados, se indica una breve información de los valencianos que pasaron por campos de concentración nazis.*

escultura del artista ilicitano Toni Pons y de los denominados “taulells de la memòria” (azulejos de la memoria).<sup>5</sup> Gran parte de ellos estuvieron en Mauthausen y de los doce, ocho no sobrevivieron. Un recuerdo que ayuda a ver cómo la barbarie del Holocausto también la sufrieron ilicitanos.

En relación con las tumbas singulares, de las diferentes que podemos encontrar, destacaremos tres de ellas. La sepultura del ilicitano Vicente Albarranch Blasco, pintor impresionista y defensor del patrimonio, cuya significación republicana, terminada la Guerra Civil, le valió el encarcelamiento en el Reformatorio de Adultos de Alicante, coincidiendo en prisión con el poeta Miguel Hernández. Vicente Albarranch, al igual que el poeta oriolano, murió de tuberculosis en esta cárcel, conociendo, a través de su historia, cómo el trato que recibieron los presos republicanos es un ejemplo más de la represión franquista.

Por otro lado, las tumbas de Pascual Miralles y de Francisco Tejera Rubio<sup>6</sup> profundizan en la tensión existente en los meses previos al inicio de la Guerra Civil. Muertos a tiros el 20 de febrero de 1936 por un Guardia de Asalto, su asesinato terminó derivando en episodios violentos que culminaron con la quema, en la ciudad de Elche, de la basílica de Santa María o las iglesias de San Juan y el Salvador, entre otros inmuebles.

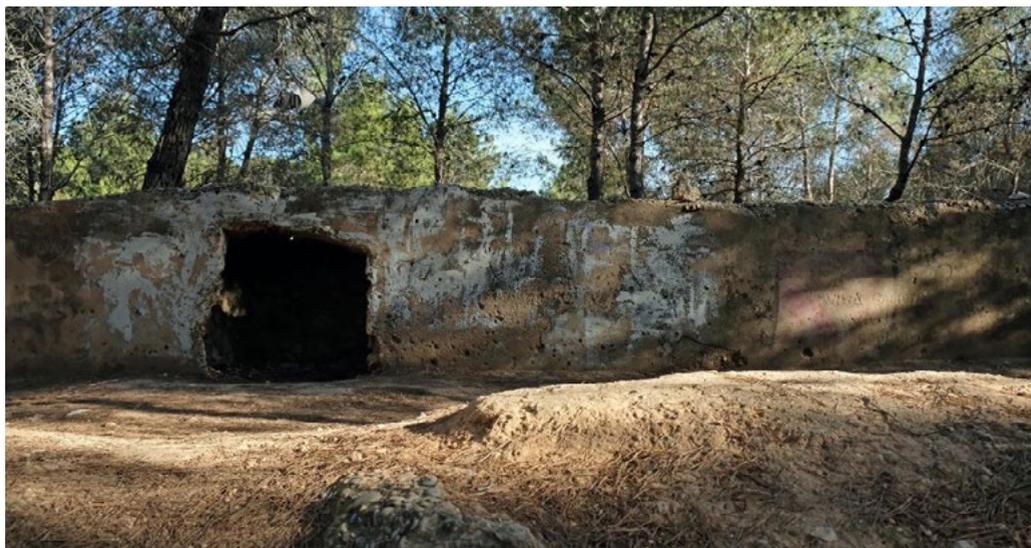
Finalmente, debemos fijarnos en la lápida que recuerda a José Canals Jaén. Zapatero y militante del PCE, fue fusilado en la tapia del cementerio el 27 de octubre de 1939, al ser acusado de estar relacionado con la muerte de algunas de las víctimas enterradas en el panteón de los “caídos franquistas”.

## **2. El cementerio de Paterna y el “terror”**

El Cementerio de Paterna es un espacio relevante para la memoria democrática en la Comunidad Valenciana. En esta población próxima a Valencia capital, entre 1939 y 1956, al menos 2237 personas fueron fusiladas en el “terror”, un antiguo campo de instrucción militar cercano al cementerio, del que solo queda un muro con impactos de bala. Estas víctimas fueron arrojadas en más de un centenar de fosas excavadas dentro del camposanto, algunas de las cuales contenían más de 200 cuerpos. Con el paso del tiempo, los familiares de los fusilados han convertido este enclave en un emotivo memorial.

---

<sup>6</sup> En la actualidad la tumba de Francisco Tejera Rubio se encuentra vacía. En el 2015, a petición de su hermana, sus restos fueron trasladados a Guadalajara.



*Restos de uno de los muros utilizados en los fusilamientos de Paterna, en la zona conocida como el “terror”, cerca del cementerio.*

*Fotografía de Gaspar Díez Pomares.*

Especial mención merece el equipo de Arqueoantro, con Miguel Mezquida y Alejandro Calpe a la cabeza, que desde hace años llevan realizando la exhumación de estas fosas. La ruta diseñada se inició con la visita al cementerio y en particular con una explicación del trabajo de este grupo de arqueólogos. En el momento de nuestra visita estaban interviniendo en la fosa nº146. Como podemos leer en el siguiente punto, cuando el alumnado relate sus experiencias, la posibilidad de poder observar y conocer esta labor es una ocasión única que está por encima de cualquier explicación en el aula, por muy detallada que sea.

El “terror” que, como hemos indicado, son los restos que quedan de la zona de fusilamiento, completó el itinerario, recorriendo a pie el poco menos de 1 kilómetro que separa este muro del cementerio. De esta forma se realizó en sentido inverso el conocido como “el camí de la sang” (el camino de la sangre), es decir, el tramo por el que una parte de las víctimas fueron arrastradas tras su ejecución, en dirección a las fosas ya preparadas.

### **3. La experiencia del alumnado**

Centrándonos en la experiencia del alumnado, en relación con el Cementerio Viejo de Elche, Ariadna García Ibáñez, de 2º de Bachillerato, destacó como “pudimos conocer la historia detrás de un lugar que tenemos tan cerca y del cual conocíamos tan poco y, de no haberla realizado,

no habría sido posible descubrir una parte de la historia que, además, incumbe a nuestra ciudad”.

La ruta del Cementerio Viejo de Elche adquiere una relevancia particular cuando el alumnado se convierte en guía y muestra el recorrido al resto de compañeros y compañeras. El primer paso consiste en delimitar los puntos a visitar y elaborar el orden de la visita. Luego, utilizando información disponible en diversas fuentes y recursos, especialmente la proporcionada por la Cátedra Pedro Ibarra de la UMH<sup>7</sup>, se prepara la información a exponer.

En este punto, resulta interesante la recopilación de imágenes y documentos de la época, como las fotografías de Antonio Maciá Bernabéu, fusilado en la tapia del cementerio el 14 de julio de 1939; de Pascual Martínez Gilabert, asesinado en Gusen el 22 de septiembre de 1941, o la carta de despedida de José Canals Jaén a su madre. Documentos que ayudan a poner rostro, cuerpo y emociones a los represaliados, necesario de cara a la humanización de esta tragedia. Este proceso de recuperación de la memoria se convierte en una interesante aportación para el alumnado, tanto a la hora de recopilar la información, como de recibirla.

De las diferentes rutas hechas en el cementerio ilicitano, debemos destacar la realizada por el alumnado de 4º de la ESO, en el curso 2023-24, a estudiantado francés del Liceo Jean Jaurès, de Saint Affrique, grupo a cargo de la profesora Marie-Noëlle Falc-Tartarin. Lucía Gómez Navarro, una de las alumnas que hizo de guía, recuerda cómo, en su labor de investigación, “pude aprender datos de este cementerio y de la historia que no conocía y que ahora agradezco saber”, para después relatar cómo habló de lugares históricos que le sirvieron para poner en valor los “derechos humanos y todo aquello relacionado con la memoria histórica de cara a no ser olvidado”.

Por otro lado, en relación con la actividad en el cementerio de Paterna, la oportunidad de ver la labor de exhumación fue uno de los aspectos destacados. Por ejemplo, Carme Ibarra Murcia, alumna de 2º de Bachillerato, nos cuenta como “mientras nos estaban enseñando y explicando el trabajo de una fosa, en ese mismo instante encontraron un cuerpo, y lo que hicieron los arqueólogos tras esto fue buscar la cabeza del cadáver. Nos explicaron que hacían esto, porque la cabeza era la principal parte del cuerpo que les ayudaba a reconocer al individuo. En ese momento,

---

<sup>7</sup>Cátedra Pedro Ibarra: <https://www.elche.me/> (consultado: 22-5-2024).

todos mis compañeros y yo nos quedamos impresionados, ya que nunca habíamos visto un trabajo de exhumación”.

Irene Avilés Requena, también alumna de 2º de Bachillerato, nos relata el mismo momento: “los arqueólogos nos enseñaron el trabajo de exhumación que estaban realizando y, en el mismo momento que nos lo estaban explicando, hallaron el cuerpo de una persona. Rápidamente, fueron a buscar el cráneo porque, tal y como nos explicaron, el cráneo es lo más importante a la hora de realizar exhumaciones, porque es lo que más información aporta sobre las condiciones en que fueron enterrados”.

El alumnado fue testimonio de un momento fortuito, casual, pero de enorme relevancia, el preciso instante en donde el cuerpo de una de esas 2237 víctimas veía la luz varias décadas después, iniciándose la posibilidad de dignificar ese cuerpo, humanizarlo y darle nombre, para sacarlo del olvido en el que llevaba sepultado durante tanto tiempo. Precisamente, esta reflexión es la que nos aporta Ariadna García Ibáñez, destacando como “esta actividad fue realmente emotiva para todos los que la realizamos, ya que les pusimos nombres, apellidos y rostros a los ejecutados en Paterna. Conocimos algunas de sus historias y esto nos sirvió para que dejáramos de ver una cifra y comenzáramos a ver a personas reales, las cuales tenían sus respectivas vidas, familias, trabajos, como cualquiera que pueda estar leyendo esto en estos momentos y que, finalmente, acabaron siendo asesinadas”.



Detalle del memorial realizado por las familias en la fosa nº126, en el cementerio de Paterna. Fotografía de Gaspar Díez Pomares.

La idea del olvido y la necesidad de rescatar esta memoria también estuvo presente en el momento de visitar el “terror”, destacando cómo un espacio tan relevante estaba prácticamente oculto. De nuevo, Irene Avilés nos relata esta idea, observando como esta parte de la visita le “impactó” al ver como “un sitio donde tanta gente había sido fusilada, fuera tan desconocido y que, si no fuera por esta visita, no tendríamos ni idea de que existe, ya que no está señalado, es un pequeño muro de piedra entre muchos árboles”.

Cerrando este apartado, nos quedamos de nuevo con las palabras de estas tres alumnas de 2º de Bachillerato para ilustrar el valor educativo de las visitas a los lugares de memoria. Carme Ibarra, por un lado, nos muestra cómo este tipo de actividades le “ayudó a conocer y entender mejor el pasado y todos esos conceptos aprendidos en clase, pudiendo darles una imagen y un significado”. Irene Avilés, en la misma línea, destaca como esta práctica le “hizo ver que todo lo que estamos acostumbrados a leer en los libros y que nos explican los profesores, no son simplemente una maraña de datos, sino que esos datos para mí y para mis compañeros pasaron a ser un hecho”. Finalmente, Ariadna García remarcó como este tipo de visitas “nos ayudan a conocer y, sobre todo, entender la historia de una manera más «personalizada», haciendo que todos (en referencia a sus compañeros) comprendiéramos la magnitud y las consecuencias de estos hechos, para así poder evitar que la historia se repita”.

## **Conclusión**

Los cementerios, por lo tanto, son unos espacios que, llevando a cabo un conocimiento preciso sobre los panteones o tumbas más significativas, acaban convirtiéndose en museos al aire libre que permiten acercarse a los sucesos del pasado, bien sea por ser lugares con una carga histórica, bien porque encontramos las tumbas de personajes relevantes o personas anónimas que sufrieron una injusticia, como es el caso de los fusilados.

La visita didáctica a los cementerios, realizada con rigor, dedicación y seriedad, termina por convertirse en una oportunidad para que el alumnao pueda conocer su historia y evitar que la tragedia del pasado vuelva a nuestro presente.

### **3. Transición y Memoria Democrática: Los lugares de Memoria.**

**Acto:** Jornada organizada por la Fundación CIVES sobre Memoria Democrática, Educación y Ciudadanía, celebrada en Cáceres el 20 de abril de 2024

**Profesora:** Lourdes Sánchez Barrena

**Alumnado:** Carola Sosa, Sheila Ramírez, Manuel Vaca y Marta Álvarez

**Centro educativo:** IES Extremadura, Montijo (Badajoz)

Este proyecto está dirigido al alumnado de 1º de bachillerato, programado desde la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo. El objetivo del proyecto es que los alumnos y alumnas tomen conciencia del grado de violencia y barbarie de un conflicto clave en la historia reciente de España como fue la Guerra Civil y la dictadura franquista; realizar un ejercicio de reconocimiento, reparación y dignificación a las víctimas, en el contexto de la defensa de los Derechos Humanos; e identificar los espacios de socialización en los que se han formado las memorias colectivas. Todo esto se encuentra dentro de la Ley de Memoria Democrática, que establece como un imperativo ético el deber moral de neutralizar el olvido y evitar la repetición de los episodios más trágicos de la Historia.

La asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo está, según la LOMLOE y el Decreto 109/2022, de 22 de agosto, “orientada a promover la observación, el análisis y la interpretación del entorno real del alumno/a y, al mismo tiempo, al ejercicio de una ciudadanía activa e implicada en la vida social”. Nuestro proyecto recoge este objetivo que permitirá a los alumnos y alumnas conocer la Historia reciente de su localidad y elaborar preguntas a los protagonistas, a través de fuentes orales, tomar conciencia de las experiencias de las generaciones que nos precedieron y asumir una responsabilidad cívica en el conocimiento y la transmisión de la memoria a través de la creación de productos propios.

De ahí que este proyecto sea extrapolable a cualquier localidad, pudiéndose aplicar este trabajo en cualquier contexto geográfico, educativo y a cualquier tipo de alumnado.

El proyecto “Lugares de la memoria de Montijo” se desarrolla dentro del programa de REBEX “Montijo a través de la memoria”, enfocado a que nuestro alumnado conozca diferentes aspectos de su pueblo. Algunas actividades dentro del proyecto REBEX son: entrevistas generacionales, cuentos y leyendas tradicionales, demografía, monumentos históricos, etc.

En cuanto a nuestra participación dentro del proyecto ha consistido en estudiar los lugares de la memoria y los cambios producidos en estos

gracias a las políticas de memoria. Para ello hemos realizado distintas actuaciones.

### **1. Actividades introductorias**

Para empezar el proyecto comenzamos con un contexto histórico general en el que exponemos lo que fue la Guerra Civil y Dictadura Franquista, además, damos algunas nociones básicas fundamentales para el trabajo histórico como las definiciones de fuentes orales; conceptos de Historia y Memoria; memoria histórica y memoria colectiva; políticas de la memoria; concepto de Lugares de la Memoria; y movimiento memorialista.

### **2. Visita al Valle de Cuelgamuros**

El día 2 de noviembre de 2023, organizamos una visita al Valle de Cuelgamuros, como máximo representante de Lugar de la Memoria franquista, estuvimos hablando sobre los intentos de resignificación de un monumento que fue proyectado como símbolo de la victoria franquista y más tarde, con el traslado de víctimas republicanas, de las víctimas de ambos bandos en el conflicto.



### **3. Debate.**

Realizamos un primer debate sobre la salida de los restos de Franco del Valle de Cuelgamuros: a favor y en contra. Destacamos que, en este

debate inicial, detectamos la dificultad de los alumnos y alumnas de encontrar argumentos, a favor y en contra, de cierta profundidad, debido a la carencia de conocimientos sobre el tema. De ahí, que el objetivo sea, al final del proyecto, volver a realizar el debate para comparar el argumentario y conocer si algunos alumnos han cambiado su opinión personal respecto al tema.

A continuación, nos acercamos a la realidad del alumno/a, centramos nuestra investigación en la historia local de Montijo durante la Guerra Civil, represión, posguerra y dictadura franquista. La intención era que nuestros alumnos conocieran la historia reciente de Montijo, pero, sobre todo, que dejaran de ver la Historia como algo lejano y ajeno a ellos. Al estudiar la historia de nuestro pueblo, conocer a los protagonistas, familiares de represaliados, etc., los alumnos y alumnas empatizan y entienden de otra forma los efectos sociales y psicológicos de este periodo.

Nos centramos en los Lugares de la Memoria de Montijo, para ello debemos conocer nuestra historia reciente, y vamos a utilizar, fundamentalmente, fuentes orales.

#### **4. Entrevistas**

Toda la información la obtendremos de fuentes orales, a través de entrevistas a diversos personajes que vivieron la Transición y que pusieron en marcha las primeras políticas de memoria; a familiares de víctimas de la represión; y a otras personas que son protagonistas de las políticas de memoria actuales, pertenecientes a asociaciones de memoria o a programas estatales de memoria.

Las entrevistas las hemos realizado en Radio Atrio, radio del centro, donde contamos con la ayuda inestimable de los responsables del proyecto Radio Edu, Domingo Nieto Serrano y Daniel Corrales Herrera.

##### **Juan Carlos Molano Gragera.**

Fue la primera persona con la que contactamos por su especial relevancia histórica y su permanente activismo social y su compromiso con la Memoria Democrática. Juan Carlos fue alcalde de Montijo entre 1979 y 1987, y perteneciente al PCE, fue protagonista de las primeras políticas de memoria llevadas a cabo ya en democracia y tiene un blog sobre historias de Montijo.

Antes de empezar con la entrevista llevamos a cabo una charla-coloquio en clase con todos los alumnos y alumnas, que habían preparado una serie de preguntas de diversos temas:

- Represión realizada en Montijo durante la Guerra Civil ¿cómo se realizaban? ¿a quién? ¿quiénes fueron las escuadras negras?, etc. Dentro de nuestra investigación y gracias a Juan Carlos Molano conocimos la existencia de un vídeo grabado en el año 1978 con testimonios de vecinos del pueblo, que contaban su experiencia como represaliados, así como de presos de las colonias penitenciarias de Montijo.

- Las exhumaciones de las fosas del cementerio municipal, la re-inhumación de los restos, la construcción de un monolito en memoria de los represaliados. Inestimable también su aportación sobre los métodos de exhumación en los años 80, y sobre la visión de los familiares, con algunos de los cuales nos puso en contacto.

- Los cambios de los nombres franquistas de calles, plazas, retiradas de placas franquistas o resignificación de la Cruz de los caídos del parque municipal, que llevó a cabo mientras él era alcalde de Montijo. Nos proporcionó un listado detallado que será esencial para la elaboración de nuestro itinerario o ruta por los Lugares de la Memoria de Montijo.

- Colonias penitenciarias militarizadas de Montijo, en nuestra localidad se encuentra situado un campo de trabajo franquista que albergaba presos republicanos y que realizaron las obras del canal de Montijo. Este lugar todavía no ha sido reconocido como lugar de interés histórico a pesar de las peticiones por parte de diferentes asociaciones de memoria y partidos políticos, de hecho, sigue sin poder visitarse por lo que la mayoría de nuestro alumnado ni siquiera conoce su existencia.

Posteriormente, realizamos una entrevista a Juan Carlos Molano en Radio Atrio (proyecto Radio Edu del centro) seleccionando aquellas informaciones más interesantes.

### **Juan Serrano Sosa y Pedro Sánchez Guzmán.**

Entrevistamos a dos personas que participaron en las exhumaciones de las fosas comunes del cementerio de Montijo. Son ciudadanos que por su especial implicación social se presentaron voluntarios para participar en estas exhumaciones, sacando con sus propias manos los huesos de los represaliados franquistas. Presentes en estas exhumaciones estaban los familiares y el proceso fue grabado en vídeo por un vecino del pueblo y está colgado en youtube. Nos va a servir para conocer los métodos, o la falta de ellos, utilizados en las exhumaciones de los años 80 y que luego compararemos con las exhumaciones que se llevan a cabo hoy en día y que nos explicará Candela Cháves, Técnica de PREMHEX.

### **Inés y María Teresa Rodríguez.**

Inés Rodríguez y su hermana son familiares de dos represaliados, o cómo ella prefiere decirlo “asesinados” del franquismo. Fue una entrevista muy emotiva, ya que estaban muy agradecidas porque recordáramos a sus familiares y todo lo que ocurrió. Nos contó cómo vivieron ellas y sus padres las exhumaciones de sus familiares de las fosas del cementerio municipal.

### **Chema Álvarez Rodríguez.**

Chema vino a hablarnos de su trabajo en ARMHEX, nos dará información sobre las políticas de memoria que se hacen actualmente, y podremos compararlas con las llevadas a cabo en los años 80. Con Chema también hablamos sobre la implicación y el activismo ciudadano, y las formas de participación de los ciudadanos en nuestra vida política y social.

### **Candela Cháves Rodríguez.**

Candela es técnica y coordinadora de labores de localización y exhumación de fosas comunes de PREMHEX, además, es una gran amiga del IES “Extremadura”, viene todos los años a darnos charlas sobre la represión franquista en Extremadura. Nos explicará cómo se desarrollan actualmente las exhumaciones de fosas comunes, y la cantidad de profesionales que participan en ellas: arqueólogos, forenses, historiadores... incidiremos en las diferencias con aquellas primeras exhumaciones de los años 80.

## **5. Realización de un mapa y creación de una ruta de la memoria.**

A través de Google Earth realizamos un itinerario por los Lugares de la Memoria de Montijo, hemos realizado 20 entradas, entre ellas: el monolito del cementerio municipal realizado en 1980, tras las exhumaciones de las fosas comunes; todas las calles y plazas que cambiaron de nombre en 1981; las placas y calles que aún quedan con simbología o personajes franquistas; y las Colonias Penitenciarias Militarizadas de Montijo. También realizaremos un plano físico con QR, que situaremos en el pasillo de bachillerato del centro y que nos servirá en el futuro como recurso didáctico para hablar de Memoria Democrática.

## **6. Realización de la Ruta guiada a través de la Memoria**

Realizamos una ruta, utilizando el Google Earth, en el que los alumnos/as de 1º de bachillerato les explicaron los Lugares de la Memoria de Montijo a los participantes en el Proyecto de 4º ESO. Nos servirá para que los alumnos de 1º de bachillerato desarrollen su competencia de ex-

presión oral e introducirá a los alumnos de 4º ESO en la historia reciente de su pueblo y en la Memoria Democrática.

## **7. Participación en las actividades memorialísticas de Montijo**

Con motivo del aniversario de la II República, el 13 y 14 de abril, se celebraron en Montijo diversas actividades relacionadas con la Memoria Democrática. El sábado 13 participamos en la II Ruta de las Colonias Penitenciarias de Montijo organizada por ARMHEX; el domingo 14 fuimos a observar el acto que se realiza anualmente en el monolito del cementerio municipal en homenaje a los represaliados del franquismo, esa tarde, también asistimos a la inauguración de la exposición “La columna de los ocho mil” realizada por la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica José González Barrero. Cabe destacar que la importancia de estas actividades reside en que el alumnado conozca el activismo social de su pueblo, así como, demostrarles que estos lugares que hemos estudiado están vivos y siguen concentrando a su alrededor reivindicaciones y demandas por parte de la ciudadanía.

## **8. Repetición debate**

Una vez terminadas todas las actividades del proyecto el objetivo es volver a realizar el debate que desarrollamos en las primeras sesiones, apreciaremos un cambio en la elección del argumentario, mucho más emocional y cercano a las víctimas que en el primer debate, pues el haber estudiado la represión en su propio pueblo y haber conocido a los familiares de las víctimas, les hace ver el acontecimiento histórico como algo mucho más real y a percibir las connotaciones emocionales. También, detectamos un cambio en cómo se percibe el hecho de la salida de los restos de Franco del Valle de Cuelgamuros, entienden de otra forma la necesidad de esa salida como una reparación a las víctimas. Aunque hay algunos alumnos que siguen percibiendo como cosas distintas la eliminación de la simbología franquista de Montijo y la ven como necesaria para los familiares de las víctimas; pero siguen sin comprender por qué era necesaria la salida de los restos de Franco del Valle, sigue sin tener para ellos ese componente emocional que les ha llevado a entender perfectamente la resignificación de los lugares de Montijo.

Las conclusiones del proyecto son diversas, por un lado, los alumnos han mostrado mucho más interés por este tipo de metodología, mucho más dinámica y motivadora; también el hecho de que fuera su pueblo, y el uso de fuentes orales, ha hecho que empaticen más con las víctimas; en este sentido, al sentirlo más cercano, ha crecido el interés por la temática del proyecto.



**LA LUCHA DE LAS MUJERES POR  
SUS DERECHOS Y LIBERTADES**

## 1. Mujeres contra la desigualdad. El legado de la industria conservera murciana (1960-2020).\*

**Acto:** Encuentro Nacional organizado por la Fundación CIVES sobre Memoria, Educación y Ciudadanía Democrática, celebrado en Madrid los días 1 y 2 de diciembre de 2023

**Profesor:** Manuel Gálvez Caravaca

**Alumnas:** Julia Guillén, Silvia Lucas y Martina Murcia

**Centro educativo:** IES “Saavedra Fajardo”, Murcia

### 1. Introducción

Tras las ponencias que se han presentado durante los últimos días, creo que todos estamos de acuerdo en algo; y es que la conmemoración histórica peca de selectiva. En el caso de España, existen ciertos eventos relacionados con la Guerra Civil Española y su resolución en un régimen dictatorial que son material de estudio obligatorio para el alumnado y objeto de frecuentes homenajes. Sin embargo, son en ocasiones las injusticias consideradas menores, aquellas que estamos permitiendo que sean olvidadas, las que han causado un mayor efecto en el desarrollo de la sociedad. Uno de estos casos, es la lucha de las mujeres que trabajaron en la industria conservera de nuestra región, la Región de Murcia, durante las últimas seis décadas.

**Julia Guillén, Silvia Lucas y Martina Murcia;** antiguas alumnas de investigación del IES Saavedra Fajardo, y hoy esperamos conmemorar el legado de estas mujeres.

Este proyecto se vertebra en torno a la industria conservera murciana, un sector caracterizado por la mano de obra femenina, la contratación irregular y la falta de cotización, que ha dado lugar a dificultades para obtener una pensión. Estas irregularidades junto con las precarias condiciones laborales, hizo que surgiera en las trabajadoras una necesidad por movilizarse, pese al riesgo que esto supuso dada la posición no privilegiada en la que se encontraban las mujeres.

---

\* El trabajo de investigación “Mujeres contra la desigualdad. El legado de las trabajadoras en la industria conservera murciana (1960-2020)”, realizado por las alumnas de 2º curso de Bachillerato Julia Guillén Montiel, Silvia Lucas Molina y Martina Murcia Torres, obtuvo en el concurso Es de libro organizado por CEDRO el primer premio del XIII Concurso Regional de Jóvenes Investigadores de la Universidad de Murcia. Fue expuesto por sus autoras en el Encuentro Nacional “Memoria, educación y ciudadanía democráticas” organizado en Madrid por la Fundación CIVES los días 1 y 2 de diciembre de 2023.

Para facilitar el análisis y estudio, hemos establecido una división temporal por etapas: de 1960 al 75, con el régimen dictatorial franquista; de 1976 al 99, con la creación de la constitución del 78; y del 2000 a 2020, representando la actualidad y el cambio de siglo.

## **2. Antecedentes**

**2.1. Industria.** En la primera etapa se produjo un importante desarrollo económico, que trajo consigo un aumento de la mecanización y especificación técnica, así como el consecuente incremento de la productividad. Esto repercutió positivamente sobre industrias auxiliares que comenzaron a crecer. Además, las conserveras absorbieron el excedente de fuerza de trabajo de otros sectores y llegaron las denominadas “forasteras”, obreras temporeras de otras provincias.

En la segunda etapa se produjeron una serie de dificultades como la aparición de grandes cadenas de hipermercados y la denuncia de la mala gestión empresarial, lo cual supuso un aumento significativo del paro. Todo esto se vió marcado por la crisis del petróleo de 1973 y la entrada de España en la CEE (Comunidad Económica Europea). Esto provocó un cierre masivo de fábricas y fue necesaria la intervención de instituciones como el INFO (Instituto de Fomento de la Región de Murcia).

**2.2. Situación de la mujer.** A lo largo de la historia las mujeres han sido objeto de numerosas desigualdades respecto a los hombres, en el ámbito laboral no fue menos.

Durante la primera etapa la mujer dependía del marido en el ámbito laboral incluso en caso de divorcio, necesitando una autorización marital para que este le permitiera trabajar. La necesidad de esta autorización no se abolió hasta 1975 con la ley del 2 de mayo.

En la segunda etapa el porcentaje de mujeres ocupadas aumentó considerablemente a un 38,2% de la población activa.

Podemos diferenciar 5 especialidades laborales consideradas tradicionalmente femeninas:

- Comercio
- Agricultura
- Industrias textiles
- Industrias alimentarias
- Servicios financieros

Estos sectores buscaban perfiles específicos: femeninos y descualificados. Por lo que, la situación laboral de las mujeres se alejaba de una situación de empleo estable, intensificando así las diferencias entre hombres y mujeres.

La Constitución de 1978 significó un antes y un después para superar estas diferencias.

**2.3. Convenios.** Respecto a la legislación, estudiada para comprobar el cumplimiento de la misma, han sido tomados como referencia una serie de convenios, que regularon las relaciones entre la patronal y los trabajadores.

La primera etapa se caracteriza por la consolidación de figuras sindicales en la empresa, pese a unas generales condiciones pésimas, como vemos en el sueldo base de 1.15€ la hora, actualizado.

En la segunda etapa se establece de nuevo el orden por listado de llamamiento, y se aplican unas mejoras tan solo en la Región de Murcia.

### **3. Objetivos**

- Conmemorar a las trabajadoras que sufrieron el asedio que se dió en el sector.
- Recopilar testimonios de mujeres que hayan trabajado en distintas décadas para comprobar el avance que se ha dado en la industria.
- Estudiar la problemática con la solicitud de pensiones por la falta de cotización.
- Demostrar una evolución legislativa y práctica en las empresas.

**4. Metodología.** Para obtener unos resultados concluyentes, elaboramos un cuestionario en el cual realizamos preguntamos sobre las condiciones laborales, la situación económica, y otras de carácter general que nos permitieron clasificar la información.

Además, llevamos a cabo una serie de entrevistas en las que las mujeres relataron con más detalles sus experiencias, lo que nos ofreció una visión más cercana de su precaria situación.

Una vez recogidos los datos, actualizamos los salarios de las trabajadoras pasándolos de pesetas a euros y empleando la herramienta de actualización de rentas con el IPC (Índice de Precios de Consumo) ofrecida por el INE (Instituto Nacional de Estadística).

Para concluir nuestra investigación, nos desplazamos a la Biblioteca Regional, donde tuvimos acceso a un gran número de periódicos y archivos de los cuales obtuvimos, sobre todo, información acerca de las movilizaciones y huelgas que tuvieron lugar a lo largo de los años.

## **5. Resultados**

### **5.1. 1ª Etapa**

#### **5.1.1. Gráficas**

Más de la mitad de las trabajadoras tenían menos de 15 años, y provenían de clase baja. Como se puede ver en las gráficas, la mayoría no tenía descanso ni se le había concedido una baja en caso de enfermedad. Además, en torno a un 54% de las encuestadas denunció la falta de seguridad en las fábricas.

En cuanto al contrato, una vez más, estas no disponían de uno o tenían uno temporal. Esto implica una serie de problemas con las cotizaciones que se ven reflejados en la gráfica que muestra las dificultades afrontadas a la hora de recibir una pensión. Finalmente, teniendo en cuenta que el salario mínimo actual es de 1080 euros, solo un 14% de las trabajadoras cobraba más de mil euros mensuales.

#### **5.1.2. Testimonios**

En el proceso de entrevistas de esta etapa, las mujeres explicaron los inicios de la mujer en el ámbito laboral; figura que describieron como mano de obra barata e ilegal, aunque fundamental para el desarrollo económico. Una de las entrevistadas comparte “Molina tiene una gran deuda con las mujeres que han trabajado en la conserva”.

Acerca de las condiciones laborales, destacan la falta de un horario limitado, por lo que podían llegar a trabajar incluso 16 horas y a contraer enfermedades; que convertían a la mujer en una carga para la familia, pues “una mujer enferma ni trabaja ni se casa”. Respecto a la relación con el encargado, declaran “Entonces era un peligro ser alta y guapa. Te decían: si quieres seguir trabajando aguántate con lo que yo te haga”.

Finalmente, describen el método de cotización mediante unos sellos llamados claveles, y la ley formulada, por la cual las mujeres

que pudieran demostrar haber cotizado, aunque fuera un solo día, obtendrían una pensión no contributiva, que actualmente es de 400 euros.

En definitiva, la ausencia de movilizaciones de la etapa pudo deberse a la falta de conocimiento de las mujeres sobre la posibilidad de unas mejores condiciones, o a la posición silenciada en la que se encontraban estas mujeres.

## **5.2. 2ª Etapa**

### **5.2.1. Gráficas**

En esta etapa, el rango de edades es más amplio, siendo la menor una niña de 6 años. En contraste con la etapa anterior, la mayoría proviene de clase media. En las gráficas se pueden apreciar cambios en el número de entrevistadas que tenían descanso y baja por enfermedad. Sin embargo, más trabajadoras se sentían inseguras.

Respecto a los contratos, poco más de la mitad tenían uno temporal, y comienza a aparecer la figura de fijo-discontinuo. Estas trabajadoras han presentado menos dificultades al pedir la pensión y un 23% ha llegado a cobrar más de 1000 euros.

### **5.2.2. Expresiones de conflictividad laboral y movilizaciones**

Las trabajadoras comenzaron a ser más conscientes de su situación precaria y se respaldaron en sindicatos como CCOO y UGT que tuvieron un papel fundamental en esta lucha.

Tanto movilizaciones y avances con los contratos quedaron reflejados en numerosos periódicos.

Un problema a destacar fue la situación de los fijos discontinuos cuyos días cotizados eran elegidos por el empresario, lo que resultaba inconveniente a la hora de solicitar una pensión. Comisiones obreras exigió la derogación de este sistema que quedó abolido y se estableció un periodo transitorio, sin embargo, este acuerdo se incumplió.

Cosas como esta y el malestar de las empleadas por sus pésimas condiciones laborales llevaron a que en esta época se produjeran movilizaciones como la del 21 de julio de 1988.

En abril de 1994 se creó un calendario de movilizaciones en Molina debido a la falta de aplicación práctica de los cambios establecidos en décadas anteriores.

Destacan huelgas como la del 13 de abril en la que ocurre un encierro de 8 horas en el Ayuntamiento de Molina y se recorren 15 km a pie repartiendo flores, además se quema un ataúd en símbolo de la muerte de la industria conservera. El 17 de abril ocurre un encierro de 24 horas en la Iglesia de la Asunción. La manifestación se traslada a Madrid el 19 de abril a la que acuden 300 empleados murcianos, simultáneamente ocurre otra en Molina a la que no solo acuden trabajadores de la industria conservera si no también niños, sacerdotes, panaderos, etc.

Este calendario finaliza el 21 de abril con la primera huelga general de Molina en la que participan el 100% de los empleados.

### **5.2.3. Testimonios**

En el proceso de entrevistas de esta etapa, las mujeres explican que las movilizaciones comenzaron cuando hombres, que conocían condiciones mejores, entraron a las fábricas y llamaron a los sindicatos; desatando una reacción acarreada por todo el pueblo.

Acerca de las condiciones laborales, describen un ambiente en el que era frecuente el abuso de poder y la agresión verbal y física. Una entrevistada afirma, “parecía que ser trabajadora te quitaba la condición de persona”. No contaban con descansos, por lo que debían comer a escondidas; y había una general falta de seguridad. Condiciones a las que hicieron frente por mantener su puesto de trabajo.

De nuevo, explican que la falta de cotización ha impedido que obtengan una pensión.

Finalmente, describen las movilizaciones como un proceso de negociación para que se cumplieran los convenios ya formulados, en el que los empresarios empleaban como argumento la competencia desleal. Es decir, nuestra empresa no puede mejorar las condiciones laborales porque bajaríamos producción, y vosotras os quedaríais sin trabajo. Cuando surtieron efecto las movilizaciones, afirman que se dieron mejoras en todos los ámbitos laborales.

Queremos destacar la huelga motivada por el despido de Consuelo Campillo, entrevistada en el curso de este proyecto, que fue despedida por reclamar el 2.5% de salario base de antigüedad. Asegura “Yo no reclamé para que me despidieran, yo quería mis derechos”.

Y la huelga general de Bullas por el despido de Dolores Gil y María Duque, la primera de ellas entrevistada, que pese a lograr ser readmitida, comparte “Como éramos fijos discontinuos y vamos por orden de lista, pues cortaron por mi número”.

## **6. Conclusiones**

Una vez analizados los resultados, podemos concluir que la industria conservera fue una de las más importantes a nivel regional, a pesar de ser notable la gran precariedad que había en el sector. Como hemos podido ver, las mujeres han llegado a padecer enfermedades crónicas a causas de las malas condiciones laborales, marcadas por unas jornadas laborales que llegaban a superar las 14 horas, unos salarios ínfimos y serios problemas a la hora de cotizar los días trabajados.

Lograron múltiples avances para la figura de la mujer, no solo en el ámbito laboral mediante la mejora de las condiciones laborales y el reconocimiento como miembro relevante de la industria si no también en el social, deshaciéndose del papel y limitaciones que le habían sido impuestas a las mujeres.

Es notoria a veces la falta de iniciativa por parte de la administración por conmemorar a estas mujeres, ya sea por las deplorables condiciones laborales que sufrieron, el abuso del que fueron víctimas o el riesgo que asumieron al iniciar las movilizaciones en una época en la que no tenía cabida que las mujeres alzaran sus voces.

Una frase de una de las trabajadoras entrevistadas resume muy bien lo que fue para estas mujeres trabajar en la industria conservera: “Nadie que haya pasado por este trabajo lo ha olvidado”.

## **7. Agradecimientos**

Nos gustaría agradecer al IES Saavedra Fajardo, por fomentar la investigación de fenómenos que no se incluyen en el programa educativo; a nuestros tutores, Virginia Verdú, Manuel Gálvez y Jorge Rodríguez; a Fundación Cives y la Secretaría de Memoria Democrática, por crear este espacio en el que se da cabida al recuerdo; y a todas y cada una de las

mujeres que han ofrecido su testimonio, a las que esperamos hacer justicia en esta breve conmemoración.

### **Una visión de la Memoria Democrática y la Historia contemporánea de España en un IES del siglo XXI**

La inclusión del trabajo “Mujeres contra la desigualdad. El legado de las trabajadoras en la industria conservera murciana (1960-2020)”, realizado por las alumnas de 2º de Bachillerato Julia Guillén Montiel, Silvia Lucas Molina y Martina Murcia Torres, en la presente publicación, es el resultado de una de las líneas de trabajo del Departamento de Geografía e Historia del IES Saavedra Fajardo de Murcia desde el curso 2013-14. Esta se centra en el acercamiento a la historia contemporánea de España, especialmente a la dictadura franquista a partir de una metodología activa que implica directamente al alumnado a través de la investigación en archivos y hemerotecas, la historia oral, la asistencia a obras de teatro cuya temática está relacionada con el periodo estudiado y el visionado de películas sobre este periodo histórico.

Entre las actividades más destacada podemos señalar las investigaciones llevadas a cabo por alumnas del Bachillerato de Investigación y que dieron lugar a tres trabajos, el citado anteriormente realizado durante el curso 2022/23 premiado en la modalidad de Bachillerato de Humanidades en el concurso Es de libro organizado por CEDRO y el primer premio del XIV Concurso Regional de Jóvenes Investigadores de la Universidad de Murcia.

Durante el curso 2020/21 las alumnas María Pastor, Emma Pérez y Sama Salloum con su trabajo “Las huellas del franquismo en la Región de Murcia”, sobre los prisioneros republicanos en las cárceles de la ciudad de Murcia, obtuvieron un accésit del I concurso “Nuestro futuro es nuestra historia” organizado por la Asociación “Futuro De La Educación De La Región De Murcia” AFEReM.

En el curso 2021/22 Ana Alemán y Celia Calmache realizaron el trabajo “Los olvidados de Mauthausen. El campo de los españoles.” Donde profundizan sobre el proceso de reconocimiento a los republicanos españoles de dicho campo por parte de varios ayuntamientos de la Región de Murcia mediante los diferentes monumentos erigidos en espacios públicos y los actos vandálicos producidos en algunas de ellos. Esta investigación obtuvo el primer premio de bachillerato en Humanidades del concurso Es de libro organizado por CEDRO y el primer premio del XIII Concurso Regional de Investigadores Junior de la Universidad de Murcia.

Otras líneas de trabajo con alumnos de 4º ESO y Bachillerato durante estos años han sido:

- Asistencia a obras de teatro sobre estos temas y trabajo anterior y posterior de las mismas: Las bicicletas son para el verano, Los caciques, La casa de atrás, (sobre Ana Frank), La piedra oscura (sobre García Lorca), 23F Anatomía de un instante, Los Santos Inocentes.
- Visionado de películas y posterior puesta en común y trabajo individual: Maestras de la República, El fotógrafo de Mauthausen, La trinchera infinita.
- Trabajos sobre historia oral a partir de testimonios de familiares (especialmente abuelos). Recopilación de hechos y opiniones sobre la Guerra Civil y el franquismo a partir de entrevistas realizadas por el alumnado de 2º de bachillerato a sus familiares.

Este tipo de actividades realizados durante los pasados cursos han contribuido a acercar al alumnado a un conocimiento significativo de la historia de la II República, la Guerra Civil, el Franquismo y la Transición de una manera atractiva e interdisciplinar y contextualizar la recuperación de la Memoria democrática de las víctimas del franquismo de una manera más global que ha ayudado a comprender mejor la tragedia de los asesinados y represaliados durante la dictadura franquista.



[www.fundacioncives.org](http://www.fundacioncives.org)



# Experiencias docentes de incorporación de la Memoria democrática en el currículo escolar

---

[www.fundacioncives.org](http://www.fundacioncives.org)

