

FUNDACIÓN 1 DE MAYO

Informes

171 – ABRIL 2023

Memoria Democrática en las aulas



WWW.1MAYO.CCOO.ES

MEMORIA DEMOCRÁTICA EN LAS AULAS



MEMORIA DEMOCRÁTICA EN LAS AULAS

Autoría

Isabel Alonso Dávila, Víctor Aparicio Rodríguez, Emilio Castillejo Cambra, Joseba Eceolaza Latorre, Francisco Flores Tristán, Raúl López Romo, Fernando Martínez López, José Antonio Pérez Pérez, Juan Sisinio Pérez Garzón, Sara Ramos Zamora, Julio Rogero Anaya, Sofía Rodríguez López, Rosa Torán Belver.

Coordinador

Pablo García de Vicuña Peñafiel

FUNDACIÓN 1º DE MAYO

Instituto de Estudios Educativos y Sindicales

C/ Longares, 6. 28022 Madrid

Tel.: 91 364 06 01

1mayo@1mayo.ccoo.es

www.1mayo.ccoo.es

COLECCIÓN INFORMES, NÚMERO 171

DL: M-12282-2023

ISSN: 1989-4473

© Madrid, abril 2023

Índice

Memoria Democrática en las aulas

| | |
|----------------------|----------|
| Autoría | 9 |
|----------------------|----------|

| | |
|--|-----------|
| <u>Prólogo: Condicionantes y retos para enseñar una Memoria Democrática</u> | 13 |
|--|-----------|

Juan Sisinio Pérez-Garzón

| | |
|--|----|
| Etnocentrismos en la enseñanza y las memorias colectivas | 14 |
| Desafíos educativos: feminismo, ecologismo y pacifismo | 17 |
| A modo de conclusiones abiertas | 20 |
| Bibliografía | 23 |

| | |
|---|-----------|
| <u>I. Atraso educativo en la España contemporánea. Las reformas de la II República</u> | 27 |
|---|-----------|

Francisco Flores Tristán

| | |
|--|----|
| Antecedentes. El papel de la Iglesia | 27 |
| El siglo XX. La deriva hacia la República | 31 |
| La II República. El programa educativo. El art. 26 de la Constitución..... | 34 |
| La política educativa del primer bienio de la República | 36 |
| La Educación durante el Segundo Bienio, el Frente Popular y la Guerra Civil..... | 39 |
| Valoración. A modo de conclusión..... | 41 |
| Bibliografía | 46 |

| | |
|--|-----------|
| <u>II. El cultivo de la memoria corporal: el caso del eliminacionismo franquista durante la Guerra Civil española</u> | 47 |
|--|-----------|

Emilio Castillejo Cambra

| | |
|--|----|
| Introducción | 47 |
| Una historia sin memoria, una historia sin cuerpos | 49 |
| El eliminacionismo en la historiografía escolar..... | 54 |
| ¿Hay motivos para la esperanza? Los retos de la historiografía escolar ante la memoria y el cuerpo | 59 |

| | |
|---|----|
| Reflexión final: el cuerpo como refugio | 67 |
| Bibliografía | 68 |

III. Represión franquista. Depuración en la enseñanza 75

Sara Ramos Zamora

| | |
|--|----|
| Olvido y desmemoria en tiempos de Franco | 75 |
| Aparato legal de la depuración contra el magisterio primario | 79 |
| Control, indefensión y castigo contra maestros y maestras..... | 81 |
| Una aproximación a los resultados del proceso depurativo..... | 87 |
| Un proceso con sesgo de género | 88 |
| Bibliografía | 93 |

IV. La escuela bajo el franquismo.

1. Adoctrinar y disciplinar en la Escuela franquista..... 95

Rosa Torán Belver

| | |
|---|-----|
| Introducción | 95 |
| La larga noche del franquismo | 95 |
| La realidad de las escuelas en 1939 | 97 |
| Desmantelar la escuela republicana | 98 |
| Leer y recitar | 99 |
| Controlar y Adoctrinar. Iglesia y Falange | 101 |
| Amor a la Patria..... | 103 |
| La mujer nueva..... | 105 |
| Moral y dogmas..... | 107 |
| La interpretación del pasado | 108 |
| Contra el rigor científico..... | 110 |
| Conclusión | 113 |
| Bibliografía | 114 |

2. El modelo de mujer del nacional-catolicismo en la escuela.

La influencia de la Iglesia católica y la Sección Femenina 115

María del Carmen Agulló Díaz

| | |
|---|-----|
| Perfectas casadas y buenas madres: el ideal de mujer del nacional-catolicismo | 115 |
| Una escuela femenina: costureros, cunas y catecismos..... | 116 |
| “Y para la mujer, la tierra es la familia”: la influencia de la Sección Femenina..... | 123 |
| La iglesia católica: vírgenes, madres y piadosas | 127 |
| Conclusiones..... | 130 |
| Bibliografía | 132 |

3. El silenciamiento femenino en la escuela del primer Franquismo..... 136

Sofía Rodríguez López

| | |
|--|-----|
| Las mujeres del medio rural y el ostracismo educativo femenino | 136 |
| Mujeres silenciadas por el franquismo | 138 |
| La enseñanza de una historia patriótica, falangista y con pocas mujeres..... | 142 |
| Conclusiones..... | 147 |
| Bibliografía | 148 |

V. La transición inacabada. Entre la verdad y la reconciliación 151

Joseba Eceolaza Latorre

| | |
|---------------------------------|-----|
| El impacto de la violencia..... | 153 |
| La Transición inacabada | 154 |
| La verdad de las víctimas | 155 |
| Conclusiones..... | 158 |
| Bibliografía | 164 |

VI. Transición y violencia política 165

1. Un relato necesario 165

Víctor Aparicio Rodríguez

| | |
|---|-----|
| Del “relato hegemónico” al cambio de paradigma..... | 165 |
|---|-----|

| | |
|---|------------|
| La Transición en su contexto..... | 168 |
| De víctimas y victimarios..... | 171 |
| Conclusiones. La violencia como “actor político”. El impacto de un fenómeno | 178 |
| Bibliografía | 180 |
| <u>2. Desmontando los mitos sobre el terrorismo</u>..... | 183 |
| <i>Raúl López Romo</i> | |
| Introducción | 183 |
| Tópicos generales..... | 184 |
| Tópicos sobre ETA | 186 |
| Retos y obstáculos de la labor educativa | 189 |
| Bibliografía | 190 |
| | |
| <u>VII. El movimiento obrero en el franquismo y la Transición</u> | |
| <u>Una lucha por los derechos laborales y las libertades democráticas</u>..... | 191 |
| <i>José Antonio Pérez Pérez</i> | |
| Introducción | 191 |
| El movimiento obrero en España durante la posguerra | 192 |
| La década de los cincuenta. De la oscuridad al cambio..... | 195 |
| Consecuencias sociales de la Estabilización Económica | 197 |
| El nacimiento de un nuevo movimiento obrero | 198 |
| La extensión y politización de los conflictos laborales | 203 |
| Bibliografía | 209 |
| | |
| <u>VIII. Aportación de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP)</u> | |
| <u>a la transformación de la educación en España</u> | 211 |
| <i>Julio Rogero Anaya</i> | |
| Introducción | 211 |
| Contexto sociopolítico..... | 211 |
| Nacen los MRP | 212 |

| | |
|--|-----|
| Qué son los MRP | 213 |
| La perspectiva histórica..... | 214 |
| Aportaciones de los MRP a la educación en nuestro país | 220 |
| Perspectivas de futuro | 225 |
| Bibliografía | 227 |

IX. La memoria en el currículo de ESO y Bachillerato: nuevas luces y viejas sombras 229

Isabel Alonso Dávila

| | |
|--|-----|
| Nuevas luces para la inclusión de la memoria en el currículo escolar..... | 229 |
| Viejas sombras que pueden entorpecer una verdadera inclusión de la memoria en la educación | 245 |
| Algunas recomendaciones finales..... | 250 |

Epílogo 253

Fernando Martínez López

Autoría

Carmen Agulló Díaz

Licenciada en Psicología y en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia, en donde se doctoró con la tesis “La educación de las mujeres en el franquismo 1951-1970”. Se ha formado en las Universidades de Santiago de Compostela y Complutense de Madrid. Profesora titular del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación en la UV ejerce su docencia en las Facultades de Filosofía y de Magisterio, en Valencia y Ontinyent. Su labor investigadora se centra en recuperar la historia de la educación de las mujeres, la del País Valencià, y la recuperación de su patrimonio histórico-educativo. Ha publicado artículos en revistas de estas áreas y, entre sus libros, cabe mencionar, con J.M. Fernández Soria *Maestros valencianos bajo el franquismo* y con Blanca Juan, *Mestres de mestres, 150 anys de formació de mestres valencianes*.

Ha colaborado en el documental *Las maestras de la República* y en la actualidad es miembro del grupo de investigación interuniversitario sobre Totalitarismos y exilio interior de las educadoras en España (1923-1975).

Es presidenta de la Societat d’Història de l’Educació dels Països de Llengua Catalana, filial de l’Institut d’Estudis Catalans.

Isabel Alonso Dávila

Ha sido catedrática de Historia de Enseñanza Media en centros educativos de Barcelona y de la Acción Educativa Española en el Exterior. Ha participado, y participa, en proyectos de investigación educativa. Actualmente coordina la Comisión de Pedagogía de la Memoria de la ACPEPF.

Víctor Aparicio Rodríguez

Doctor en Historia Contemporánea por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Actualmente forma parte del Instituto de Historia Social Valentín de Foronda y continúa su carrera investigadora en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), dentro del Grup de Recerca sobre Dictadures i Demòcracies (GReDD-CEDID), estudiando cuestiones relacionadas con la dictadura franquista, la Transición y el periodo democrático, la violencia política y el terrorismo.

Emilio Castillejo Cambra

Doctor en Historia por la Universidad Pública de Navarra (UPNA), ha ejercido su labor docente como profesor en institutos de Secundaria, la Universidad de Zaragoza (Escuela Universitaria de Profesorado de EGB- Navarra), la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y la UPNA. Entre sus publicaciones destacan los libros *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de Historia del franquismo, 1936-1975* (Madrid: UNED- Serie MANES, 2008), *La enseñanza de la Religión católica en España desde la Transición* (Madrid: La Catarata, 2012) y *Enseñar historia al margen de los cuerpos. El cuerpo y sus metáforas en la historiografía escolar española desde el siglo XIX a la actualidad* (Madrid: UNED- Serie MANES, 2022).

Joseba Eceolaza Latorre

Activista por la memoria histórica desde el 2002, en 2007 fue parlamentario y portavoz en la Comisión de Asuntos Sociales en el Parlamento de Navarra. Le fue otorgado el premio "Parlamentario revelacion" por la asociación de prensa de Navarra. Redactor de la ley de memoria histórica de Navarra, en vigor desde 2013. Es autor de varios libros sobre memoria histórica republicana. A nivel estatal fue premiado con el premio solidaridad por su contribución a la causa de los bebés robados. Acaba de publicar *ETA; la memoria de los detalles*. Actualmente es secretario de Políticas públicas y sociales en CCOO Navarra.

Francisco Flores Tristán

Catedrático de Geografía de Historia de Enseñanza Secundaria. Ejerció en el IESS. Isidoro de Sevilla, de 1976 a 1987 y en el IES Alixar de Castilleja de la Cuesta (Sevilla) de 1987 a 2013. Jubilado desde septiembre de 2013. Sindicalista activo con cargos de responsabilidad. Miembro del Consejo Escolar de Andalucía, del Consejo Social de la Universidad de Sevilla y del Consejo Económico y Social de Andalucía.

Raúl López Romo

Doctor en historia contemporánea. Trabaja como responsable de educación y exposiciones en el Memorial de las Víctimas del Terrorismo, donde ha diseñado su museo de Vitoria y coordinado la elaboración de las unidades didácticas para enseñanza secundaria del proyecto "Memoria y prevención del terrorismo". Es autor de varios libros y ha editado el volumen colectivo *Memorias del terrorismo en España* (2018). Dirige el Archivo Online sobre la Violencia Terrorista en Euskadi (www.arovite.com).

Fernando Martínez López

Catedrático de Historia Contemporánea de la Universidad de Almería. Su investigación ha versado sobre el republicanismo español, la masonería, el socialismo y los movimientos sociales contemporáneos. Ha coordinado a investigadores de las universidades andaluzas sobre el impacto de la Ley de responsabilidades políticas, el exilio republicano andaluz de 1939 y la represión sobre la masonería andaluza. Ha coordinado el mapa de fosas de Andalucía. Ha sido Alcalde de Almería (1991-1995), director general de memoria histórica del gobierno de España, senador por la provincia de Almería y actualmente es Secretario de Estado de Memoria Democrática

José Antonio Pérez Pérez

Doctor en Historia Contemporánea por la Universidad del País Vasco. Ha dedicado gran parte de su trayectoria a investigar sobre la historia del movimiento obrero, especialmente durante el franquismo, tema al que ha dedicado numerosos trabajos. Además, en los últimos años ha profundizado en el fenómeno del terrorismo en el País Vasco.

Juan Sisinio Pérez Garzón

Actualmente catedrático emérito de historia contemporánea en la Universidad de Castilla-La Mancha. Comenzó su actividad como investigador en el Centro de Estudios Históricos del CSIC y ha impartido docencia durante cuarenta años. De sus distintas publicaciones cabe destacar: *Memoria histórica* (CSIC, 2010); *Contra el poder. Conflictos y movimientos sociales en la historia de España* (Comares, 2015); *Historia del feminismo* (2018) e *Historia de las izquierdas* (La Catarata, 2022).

Sara Ramos Zamora

Profesora Titular de Historia de la Educación en el Departamento de Estudios Educativos, en el área de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Doctora en Educación en 2004. Sus líneas de investigación son la memoria y la cultura escolar; género y educación, y patrimonio histórico-educativo. Codirigió el Grupo de Investigación consolidado de la UCM "Historia y actualidad de la cultura escolar. Género e identidades" de la UCM de 2009 a 2012, siendo actualmente miembro de este mismo grupo bajo el nombre "Claves históricas y comparativas de la educación. Género e identidades". Ha participado en diversos Proyectos de Investigación competitivos sobre Historia de la Educación de la Mujer, siendo investigadora principal del proyecto de I + D del Plan Nacional 2010-2013 "Iniciativas de educación no formal de la Sección Mujer: la formación profesional de la mujer en el entorno rural. Mujeres instructoras rurales (1940-1975). Actualmente es Subdirectora del Departamento de Estudios Educativos, es Secretaria de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) desde 2017 hasta la actualidad.

Julio Rogero Anaya

Maestro jubilado. Maestro de Educación Primaria, miembro de los MRP de Madrid en el Colectivo Escuela Abierta desde 1978. Miembro del Foro de Sevilla desde su creación. Ha pasado por todas las etapas del sistema educativo. Fue director del Centro de Profesores de Getafe (1985-1990). Escribe en diversas revistas educativas. Actualmente, ya jubilado, participa en Plataformas de defensa de la Escuela Pública y movimientos sociales. Escribe con Ignacio Fdez de Castro "Escuela pública. Democracia y Poder". Con Manuel Menor "La formación del profesorado: peones o profesionales (1970-2015)".

Sofía Rodríguez López

Profesora de Historia Contemporánea en la Universidad Complutense de Madrid. Desde que en 2002 obtuviera el Premio de Investigación Blas Infante por su tesina (Mujeres en Guerra. Almería, 1936-1939), se ha especializado en la historia social, de género y con fuentes orales de la guerra civil española y el franquismo. En 2004 se doctoró con un trabajo sobre la Sección Femenina de FET-JONS y en 2021 fue galardonada por la Society for the History of Children and Youth al mejor artículo publicado en español.

Rosa Torán Belver

Doctora en Historia Contemporánea (1983), a partir de la tesis Política cultural de l'Ajuntament de Barcelona. 1900-1923, y profesora de Instituto jubilada. Ha publicado obras (en colaboración con

Cèlia Cañellas) sobre la historia de la enseñanza y biografías de maestras, que han merecido diversos premios (Ciutat de Barcelona, Leonor Serrano i Pablo, Bones Lletres d'Assaig Humanístic). Vocal de Archivos y Publicaciones de la Amical de Mauthausen y otros campos, ha escrito obras y artículos sobre la deportación republicana y ha comisariado diversas exposiciones.

PRÓLOGO

Condicionantes y retos para enseñar una Memoria Democrática

Juan Sisinio Pérez Garzón

La ley de Memoria Democrática aprobada por las Cortes españolas en octubre de 2022 plantea de modo explícito el objetivo de “articular una respuesta del Estado para asumir los hechos del pasado en su integridad... evitando la repetición de enfrentamientos y cualquier justificación de violencia política o regímenes totalitarios”. Por eso se insiste en “fomentar un discurso común basado en la defensa de la paz, el pluralismo y la condena de toda forma de totalitarismo político”. Se subraya, por tanto, el afán del legislador de construir un horizonte común de “convivencia y conciencia ciudadana”.

En el preámbulo de la ley se remontan los orígenes de la Memoria Democrática a la Constitución que, aprobada en Cádiz en 1812, trató de organizar la sociedad española desde los principios enarbolados en la revolución francesa (1789) de “libertad, igualdad y fraternidad”. Quizá nuestros legisladores hayan querido plantear que la noción de Memoria Democrática va más allá de la Segunda República y de la memoria anudada en torno a la tragedia de la guerra civil provocada por la insurrección militar de 1936 y la posterior dictadura del general Franco. No deja de ser arriesgado que se pronuncie el legislador sobre las lindes cronológicas de esa Memoria Democrática situando su punto de partida en 1812. La lectura del conjunto de la citada ley, sin embargo, confirma que la noción de Memoria Democrática se plantea ante todo como reparación y contrapartida a la memoria que la Dictadura de Franco trató de imponer durante cuarenta años.

En este sentido, atribuirse al Estado la capacidad de implantar una determinada memoria puede ser necesario en un determinado momento para hacer justicia con las ideas y personas que sufrieron la persecución y silencio durante el franquismo. Ahora bien, de ningún modo podría acreditarse para suplantar la enseñanza de una historia cuya utilidad social, según nos enseñó Marc Bloch, debe ser la de comprender la realidad humana, que siempre es, “como la del mundo físico, enorme y abigarrada”.

En concreto, quienes imparten historia en los distintos niveles educativos tienen -o tenemos- la responsabilidad de enseñar no solo esa etapa concreta que desde el Estado se deslinda para explicar la Memoria Democrática, sino todo el pasado. Conviene, por tanto, plantear en esta introducción una perspectiva más amplia que trascienda el período circunscrito a la Memoria Democrática. No cabe explicar toda la historia de España desde tan limitado eje cronológico, ni tampoco debemos enseñar nuestra historia de modo encapsulado en nuestras actuales fronteras, porque siempre y en todo momento nuestros antepasados han sido parte de una historia global que ha desbordado unas determinadas fronteras políticas.

Por eso, a la vista del índice de cuestiones que se abordan en este Informe del IEES-Fundación 1º de Mayo, puede ser provechoso plantear una serie de retos más universales que, por lo demás, pueden generar un debate siempre necesario para precisar contenidos y criterios en la enseñanza de nuestros pasados en plural. Al fin y al cabo, la historia y la memoria, aunque distintas en contenidos y objetivos, comparten la necesidad de conocer el pasado como referencia para construir un futuro de mayor justicia y libertad.

Etnocentrismos en la enseñanza y las memorias colectivas

Para entender hoy, en España, las relaciones entre la historia, las memorias y los distintos poderes socioculturales que nos condicionan, es necesario analizar tanto la memoria predominante en la ciudadanía como la historia que se enseña. Es el paso previo para deslindar las responsabilidades que tenemos los docentes en la elaboración y transmisión de un conocimiento del pasado que afiance los valores democráticos.

Ante todo, hay que recordar que nuestros saberes del pasado se han construido al unísono con el resto de los países occidentales, y las características que han marcado la escritura de la historia y la elaboración de memorias en Occidente se pueden esquematizar en cuatro patrones etnocéntricos. El primero, de rango cultural y político, el eurocentrismo. El segundo, más explícitamente político, el que hace girar la historia en torno al Estado-nación. El tercero responde a los valores propios de aquellos grupos sociales que, cercanos o poseedores de los distintos poderes, han convertido el orden y la jerarquía en parámetros de interpretación del pasado. Y, por fin, el cuarto parámetro, el

androcentrismo, que no es el menos importante, sino el de más reciente desciframiento historiográfico.

Por lo que se refiere al eurocentrismo, no es nuevo subrayar su peso como discurso predominante en las ideas que amasamos sobre el pasado y que conserva su vigencia en la actualidad política y cultural. La ciencia histórica y las memorias ciudadanas existentes han proyectado la noción de Occidente como el referente decisivo de la evolución de la humanidad. Nuestros modelos y arquetipos historiográficos se extraen del devenir de las sociedades occidentales, nunca de las sociedades chinas, hindúes o musulmanas, ni tan siquiera para comprenderlas en su contexto de subordinación desde el siglo XIX, cuando experimentaron la invasión económica y militar de los europeos.

Sin embargo, “los otros” -las otras culturas, los otros pueblos- no pueden devolver el mismo gesto, ni siquiera se pueden permitir demostrar una ignorancia similar o simétrica, porque parecerían anticuados o ajenos a los cambios. Hay, por tanto, una desigualdad de ignorancia, como ha subrayado el historiador indio Dipesh Chakrabarty, para quien el dominio de Europa como sujeto de todas las historias forma parte de una condición teórica más profunda en la que, desde hace varias generaciones, los filósofos y pensadores que han conformado la naturaleza de la historia han producido teorías que abarcaban a la humanidad entera, con afirmaciones, en la mayoría de los casos, planteadas desde la absoluta ignorancia de la mayor parte del género humano.

En este sentido, la historia de Europa requiere ser deconstruida con urgencia, y dentro de ella, lógicamente, la historia de España. Bastaría recordar a este respecto el actual rescate del protagonismo de la esclavitud en nuestros pasados europeos. En consecuencia, la enseñanza de la historia necesita una perspectiva global que evite un nuevo nacionalismo, el de ese imposible manual europeo que nos acecha como parte de la construcción de Europa.

La actual Unión Europea no es el resultado de un proceso larvado desde la Antigüedad, como si la cultura, la ciencia, la religión y el pensamiento de un puñado de griegos -habitantes en su mayoría, por cierto, de ciudades que hoy son turcas o italianas- corriese ocultamente, o íntimamente, bajo los actuales habitantes de Baviera, Cantabria, Londres, Estocolmo, Cádiz, Varsovia o Lugo. No cabe silenciar las intensas relaciones, por ejemplo, con los amplios y extensos imperios ruso y otomano, por recordar los poderes más conflictivos que conciernen a la Unión Europea, desde la invasión militar de Ucrania o la guerra en Siria hasta las fronteras con los países del Magreb.

En todo caso, no se trata de discutir las respectivas paternidades de cada uno de los elementos de la cultura que hoy calificamos como occidental, sino de abordar con sentido autocrítico la persistente tendencia a convertir la historia en una creación mitológica en busca de esencias enraizadas en territorios. En la historia cambian las necesidades y, por tanto, las soluciones y cada época ha desplegado diferentes estructuras sociales con una dinámica de conflictos que nos permite conocer el entramado de aspiraciones, esperanzas y derrotas que han vivido cuantos antepasados ocuparon nuestros actuales territorios. No es posible comprender las conexiones entre pueblos y culturas si no se tiene como fundamento las condiciones económicas y políticas

que generaron las relaciones de dominio y subordinación que marcaron cada sociedad en los diferentes momentos de su historia.

Aplicando este criterio, habría que revisar los contenidos y las explicaciones de los procesos que catalogamos como europeos, o como españoles, para abordar con urgencia una perspectiva de historia global en todo momento. Porque el eurocentrismo alberga el segundo etnocentrismo antes citado, el del Estado-nación. Pensar desde Occidente significa pensar en las instituciones en cuya cúspide se encuentra el Estado moderno en cuanto sistema legal que lo organiza y como soporte de unas estructuras de economía capitalista que requieren estructuras educativas extensas e innovación tecnológica y científica persistente. Pensar, por tanto, la historia desde el concepto de Estado-nación remite siempre a Europa, cuna de los Estados y de los nacionalismos, y esto implica “hacer europeos” al resto de los pueblos, sean tutsi o hutus, tayikos, uzbekos o pastunes, porque, de lo contrario, los calificamos con demasiada frecuencia de tribus o indígenas, o incluso con ese sintagma de “pueblos originarios” que los convierte en seres estancados en un ecosistema a preservar.

No sobra recordar que la propia profesión de historiador está ahormada desde el Estado-nación, porque fue el Estado el organizador desde el siglo XIX de cuantas instituciones académicas han definido el proceso de reclutamiento de los profesores e historiadores y financia los proyectos de investigación, así como las consiguientes publicaciones. Así, el Estado-nación se ha universalizado y hoy es el modo en que únicamente se acepta ser parte del orden internacional del planeta. Son los Estados-nación los que tienen la capacidad de hacer cumplir los derechos de las personas en cada territorio a la vez que organizan sus entramados de memoria y de la verdad histórica.

De este modo, siempre aparece Europa como referente inexcusable, porque es el hogar de los Estados-nación, porque es la cultura creadora del concepto de modernidad, de ciencia y de ciudadanía que justamente nacieron con vocación universalista desde el siglo XVIII. Y en ese cometido han sido y son instituciones básicas las escuelas y las universidades, aunque albergan una capacidad crítica indudable y actualmente ha disminuido su eficacia ante la competencia de los medios de comunicación y las redes sociales que condicionan de modo inédito tanto las memorias como los juegos de verdad social y política.

El tercer etnocentrismo se relaciona con los dos anteriores y hace referencia a un modelo de valores desarrollado por los grupos que ha ostentado los poderes político y cultural, en concreto desde que las clases burguesas ensamblaron desde el siglo XIX las ideas de jerarquía meritocrática, orden y estabilidad con la superioridad de los más fuertes y el derecho de estos a dirigir el rumbo de la sociedad. Así es como en la memoria colectiva se han acumulado tópicos que suman guerras, héroes y triunfos o derrotas para medir y valorar las sociedades, los gobiernos, las instituciones y cada etapa del pasado.

Semejante sociocentrismo no se queda en simples valoraciones de comportamientos de los individuos en el pasado. Es más profundo. Excluye a las clases populares del discurso histórico, por más intentos que se hayan producido de reescribir la historia desde abajo. Así, en los libros, como

en los medios de comunicación y en las redes sociales, impera la historia de las clases dirigentes y dominantes, y sólo de modo explosivo o esporádico aparecen las masas de campesinos, obreros, clases subalternas o, como novedad, las mujeres. Además, con la violencia como solución para todo enfrentamiento o disconformidad y con el despliegue de hechos y héroes de guerras cuyo interminable éxito social persiste por más que se predique la paz.

Sabemos que es más cómodo simplificar reducir los procesos complejos a las decisiones de unos pocos individuos. Sin embargo, alberga una elección ideológica: las masas anónimas sólo protagonizan el caos o son meras comparsas de las grandes individualidades, sean hombre o incluso mujeres. Es más difícil transmitir la complejidad de las motivaciones tan dispares de los millones de voluntades que actuaron en cada momento histórico. En consecuencia, la historia queda reducida a cronologías de guerras e individuos que marcan el tiempo y el ritmo de los procesos, en su gran mayoría con perspectivas racistas y sexistas y un lenguaje que encierra el orgullo de lo propio junto al silencio o ignorancia de lo ajeno.

Esta fórmula adquiere su máxima expresión en el androcentrismo, cuando el género masculino se erige en soporte del dominio social. En la historiografía ha sido norma la exclusión de las mujeres, hasta que el feminismo, desde la década de 1970 en los países occidentales, ha logrado rescatar el protagonismo de las mujeres y ha introducido el concepto de género en sus análisis, tanto como el de clase social o raza. Desde entonces se han desarrollado importantes y fructíferas investigaciones en las distintas ciencias sociales y se han producido decisivos avances legislativos en la igualdad de las mujeres. Sin embargo, estas siguen ocupando un lugar de subordinación en la interpretación del pasado y en la subsiguiente proyección que del mismo se deriva hacia el presente. Es una cuestión historiográfica y metodológica que urge ser repensada desde el pasado y replantear, en consecuencia, sus relaciones con el presente.

Desafíos educativos: feminismo, ecologismo y pacifismo

Sin afán de exhaustividad, se exponen en estas páginas tres dimensiones de la realidad social que todavía se encuentran fuera de la enseñanza de la historia y, en consecuencia, fuera de la construcción de una Memoria Democrática. Se trata del feminismo, el ecologismo y el pacifismo.

Respecto al feminismo, se puede sostener que sin su perspectiva la historia y la Memoria Democrática no están completas. Históricamente, en todas las culturas, el género ha situado a mujeres y hombres en tareas y competencias desiguales. De este modo, la diferencia sexual, junto con la desigualdad de clase, se incrustó desde tiempos inmemoriales como un hecho natural en la forma de organizar la economía, la sociedad y el pensamiento. Ahora bien, ha sido en la historia de las sociedades occidentales, igual de patriarcales que las demás, donde se ha producido una larga y persistente tradición de críticas, exigencias e ideas opuestas a la subordinación de las mujeres, aunque haya estado silenciada hasta hace pocas décadas. Es imprescindible conocer esa historia de desafíos que, desde el siglo XIX, han desplegado los distintos feminismos, todos compartiendo

idénticos problemas de lucha contra la desigualdad. Es parte de nuestra historia y esto debe ser materia de enseñanza como es la historia de los Estados, de los movimientos ideológico-políticos o las luchas de las clases populares. Aporta, sin duda, los anclajes para profundizar en los debates actuales sobre igualdad y diferencia, sobre las relaciones entre naturaleza y razón o las lindes entre lo público y lo privado.

En definitiva, se trata de que en el sistema educativo no solo se adquiera conciencia de los derechos de las mujeres, sino de enseñar que el feminismo es un modelo de igualdad que ensancha los contenidos de la democracia y las aspiraciones sociales, tanto para mujeres como para hombres, sin discriminación, incluso acogiendo reivindicaciones de minorías desfavorecidas. Semejante propuesta exige replantear los contenidos e incluso la cronología de la historia con una perspectiva de género. Los distintos feminismos que, de modo plural se han desarrollado en Occidente y más recientemente en países históricamente colonizados por Occidente y en culturas diferentes, están emparentados por idénticos temas y dilemas. Por eso cabe hablar de un feminismo en singular.

En este sentido, no hay que olvidar que las culturas patriarcales europeas fueron más permeables a la reivindicación y crítica de la subordinación de las mujeres. La cristiandad ofreció un suelo fértil que, al ensamblarse con la tradición secular del humanismo, facilitó el impacto de las voces críticas, como ocurrió desde las controversias provocadas por la reforma protestante, cuando desde el siglo XVI se creó el vocabulario crítico que culminó en el siglo de la Ilustración, el XVIII.

La alfabetización emprendida por los Estados liberales desde el siglo XIX y el crecimiento del público lector con el desarrollo de una esfera pública gracias a la prensa y la literatura, así como a la revolución en los transportes, abrió nuevos espacios para las voces de las mujeres críticas. Un proceso que, desde el último tercio del siglo XX, al socaire de la fase de globalización de la economía y la cultura con la irrupción de nuevas tecnologías de comunicación y libre expresión, lógica se ha convertido en un tsunami imparable para comprender las nuevas realidades sociales, sobre todo en los ámbitos educativos e ideológicos con debates sin fronteras.

En definitiva, la construcción de sociedades democráticas más justas, libres e igualitarias ha incluido la desactivación de las formas de poder patriarcal y las hegemonías masculinas y ha abierto caminos para la autoconstrucción de las mujeres como sujetos en todos los ámbitos. En el caso español, la exigencia de que la experiencia histórica de las mujeres formase parte de la educación en sus distintos niveles comenzó a concretarse en leyes muy recientes.

La norma más relevante ha sido la Ley Orgánica para la Igualdad efectiva de las mujeres y hombres de 2007, en cuyo artículo 24 se estipuló que las administraciones impulsasen “el establecimiento de medidas educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia”. Se añadió en el artículo 25 que las universidades promoviesen “la inclusión, en los planes de estudio que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres”. También la ley de Universidades de 2007 introdujo la obligación de constituir órganos paritarios y organismos de igualdad, y, por supuesto, formar a los estudiantes en historia de las mujeres.

Fue un avance totalmente novedoso, pero ¿cómo se está aplicando? No es cuestión de analizar ahora la realidad educativa al respecto. Baste con señalar que persiste en los manuales de la ESO y Bachillerato un silencio clamoroso sobre las mujeres. Persiste la historia organizada de forma unilineal a partir de datos y hechos políticos considerados como hitos de una memoria nacional, sin abordar las relaciones de dominación y de poder o la capacidad de las mujeres para transformar su posición de género. En este sentido, se comprueba el desfase entre el vigor, la calidad y el éxito editorial temas relacionados con las mujeres y su historia frente a la muy limitada repercusión en las aulas y en los manuales de texto.

Es necesario, por tanto, cambiar el curriculum con una propuesta que reorganice sus contenidos de modo que las mujeres ocupen el protagonismo pertinente en cada proceso, incluso desde su subordinación ancestral; y de ningún modo se limiten a ser un apartado más que se suma a los hechos políticos, sociales, económicos y culturales. Ya no caben más contenidos ni más batallas ni más acontecimientos ni más movimientos sociales ni más crisis económicas... Se trata de plantear nuevas miradas desde la historia de las mujeres, desde el Paleolítico hasta el presente.

Se trata de un cambio profundo en los criterios de enseñanza de las ciencias sociales y, en concreto, de la historia. Implicaría romper los actuales compartimentos estancos por disciplinas. Con estas fronteras entre saberes no se pueden comprender las relaciones entre naturaleza, trabajo e invención de los humanos, por un lado, y, por otro, los cálculos de intereses, valores, justicia redistributiva y aspiraciones de igualdad y bienestar en cada momento. De hecho, la actual concatenación de revoluciones científicas en marcha plantea novedades en los saberes, en su adquisición y en sus consecuencias éticas, que no tienen parangón en la historia. No se puede obviar, por ejemplo, el avance en las ciencias de la vida, con la ingeniería genética al frente, en las neurociencias y la biotecnología, con una posible revolución agrícola ecológica; o también en las ciencias físicas, con el nuevo material de grafeno y la nanotecnología, motor de otra revolución industrial con capacidades que nos resultan hoy ilimitadas.

Tal cúmulo de inventos obligan a reflexionar sobre la necesidad de armonizar las cosmovisiones existentes con las nuevas capacidades generadas por los conocimientos científicos. Las relaciones sociales y los entornos medioambientales se tienen que repensar sin esos esquemas deterministas predominantes hasta ahora. También se ven afectadas las ideas sobre nuestra capacidad de libertad, e incluso el misterio de lo consciente en el universo. Parece que, tal y como ha sentenciado Ulrich Beck, estamos ante el fin de la antítesis entre naturaleza y sociedad, lo que modifica sustancialmente el paradigma humanista vigente, y exige explorar fórmulas éticas para vivir con las nuevas realidades de la computación cuántica, la vida sintética y la inteligencia artificial.

Llegados a este punto se hace insoslayable que la enseñanza del pasado y la construcción de una Memoria Democrática desmonte la hipnosis cultural amasada en torno a la violencia como “partera de la historia”, metáfora que, por más que la expresara Marx, no significaba que la violencia produjera por sí misma los cambios, sino que hasta ese momento había acompañado al parto de

nuevas formas sociales. Sin embargo, en este momento, se ha extendido el acuerdo sobre la necesidad de desterrar la violencia, sea pública o privada, entre Estados o entre personas, para avanzar hacia un progreso de paz en la convivencia.

Un desafío nada sencillo ni asequible. En nuestra civilización se ha sacralizado la violencia desde sus orígenes, con mitos, ritos y héroes. Bastaría recordar el ritual trágico y espectacular del actual terrorismo que hace del sacrificio y de unos cuerpos inmolados, tanto de víctimas como de victimarios, el soporte de un determinado mensaje social. Por otra parte, la violencia ha ocupado un lugar privilegiado en la teoría social y en los análisis de los cambios en la historia. En su práctica totalidad, las ideologías políticas han asumido que la violencia es inherente a la sociedad y comparten la definición de Weber sobre el Estado como el monopolizador de la violencia física, esto es, como la única fuente de derecho legitimada para ejercer tal coerción.

Convivimos, por tanto, con la idea de que existe una violencia legítima y otra ilegítima, y debatimos sobre sus lindes, solapamientos y potenciales vuelcos de legitimidad, según quién la ejerza. De ahí que se haya considerado lógico que, al plantearse una revolución, se considere necesaria la violencia como recurso inevitable para desplazar a los anteriores detentadores de la “otra” violencia legal. Evidentemente no se trata de abordar en estas páginas ni siquiera un somero balance del complejo e inacabado debate sobre las opciones básicas de relación entre grupos humanos, si la guerra o la cooperación, ni sobre los progresos culturales en la moral, sus causas y sus momentos de avance o retroceso.

Se plantea un objetivo más simple: exponer que es posible desunir la tradicional fusión entre cambio social y violencia, y subrayar que existen suficientes estudios científicos que permiten calibrar la reducción de los niveles de violencia en la organización y cambios producidos en las sociedades. Existen numerosas aportaciones y argumentos, tanto de las ciencias biológicas como de los saberes humanísticos y algunas de cuyas obras más relevantes se relacionan al final, en la bibliografía. Han subrayado, por un lado, el papel de la cooperación y del altruismo en la evolución humana y, por otro, la creciente eficacia de las ideas e instituciones pacificadoras para asentar el progreso moral en los distintos ámbitos de la convivencia humana. De igual forma, la expansión de los valores ecológicos, sobre todo desde las últimas décadas del siglo XX, permiten afirmar que han convulsionado los planteamientos tradicionales de dominio de los humanos sobre los demás seres vivos y han creado una nueva conciencia de maridaje con la naturaleza.

Si en la práctica totalidad de los libros de historia se explica el pasado con hitos casi siempre violentos, sean guerras o revoluciones, y normaliza que el hombre es el rey del universo, vale la pena, en contrapartida, sacar del olvido los idearios que sustentan una ética indolora. No se puede negar que los momentos de máxima violencia social y los modos abrumadores de explotación de la naturaleza han supuesto también notables cambios en la historia.

Sin embargo, las nuevas revoluciones científicas en marcha (genética, neurociencia, nanotecnología...) permiten vislumbrar un futuro en el que una ética de la noviolencia como la ecologista no solo cuestiona la idea lineal y unidimensional de progreso, sino que aspira a

revolucionar todos los niveles de la existencia, sea individual o social, pública o privada. Plantea una revolución global que no se concibe separando la acción colectiva de la coherencia individual, al modo clásico de las revoluciones políticas, sino que, por el contrario, exige una práctica que afecta simultáneamente a todos los campos de la vida social y eso nos implica como individuos concretos.

A modo de conclusiones abiertas

En suma, estas páginas solo esbozan la necesidad de reorganizar no tanto los métodos didácticos sino los contenidos del curriculum educativo de la historia para que el conocimiento del pasado permita no solo desmontar mitos y mixtificaciones, sino abrir cauces para construir una ciudadanía tan democrática como cosmopolita. Esta nueva ciudadanía constituiría el soporte para que los derechos humanos sean respetados por cualquier identidad y los valores de libertad y tolerancia desplieguen cauces para una mayor justicia en todo el planeta. Se trata de una aspiración ética y política que de ningún modo cabe encerrar en un relato teleológico, porque el camino nunca está trazado previamente ni tampoco su consecución está garantizada.

La tarea es enorme. Por un lado, se trata de enseñar el pasado desde una nueva genealogía con hombres y mujeres de cuya diversidad cultural quepa construir una memoria sin exclusiones. Esto implica rehabilitar las memorias subordinadas (de las mujeres, de los trabajadores, de los marginados, de los pueblos sin voz, de las culturas no equiparables por minoritarias, etc.) y también remodelar las memorias existentes, tanto las memorias subordinadas como las memorias dominantes. Todas han sido construidas en el tiempo y la ciencia histórica puede y debe descifrarlas, esto es, explicar cómo surgen, se afianzan y logran mantenerse, además de rescatar también las voces que se le oponen con distintos resultados. Es una tarea crítica que permite que la historia libere a las personas de herencias supuestamente inamovibles.

Por eso, si la historia puede liberarnos del pasado, si puede contextualizar y relativizar las memorias sociales y colectivas amasadas por distintos grupos, en ese caso tiene que abordar la existencia de una diversidad de memorias y distintas percepciones de aquello que se define como un pasado común. En consecuencia, la construcción de una Memoria Democrática se aposenta en la paradoja de abrirse a la pluralidad social y en el deber de renunciar a una memoria única que borre todas las demás. Esto vale tanto para las naciones como para las confesiones religiosas, pero sobre todo para el avance de los valores democráticos en todos los países.

Conscientemente, en este punto, se está traspasando las lindes del oficio del historiador para lanzar propuestas como ciudadano que reclama tareas sociales al conocimiento del pasado. Muy probablemente estas cuestiones excedan las lindes de este dossier o informe sobre la Memoria Democrática. Solo surgen del convencimiento de que la historia como ciencia del pasado es un saber de experiencias que aporta valores críticos para una convivencia democrática y puede vertebrar una memoria que permita integrar en lugar de excluir.

Si la historia es un saber que conoce y reconoce desde la racionalidad, entonces debe acometer el reto de articular el relato de unos ciudadanos enraizados en una comunidad de memoria común a toda la humanidad. Con soportes identitarios y culturales diversos, por supuesto, todos relativos y relativizados porque todos son fruto de procesos históricos cambiantes, pero todos ellos con posibilidades de integración en una especie de círculos concéntricos de la globalidad planetaria. Y, en todo momento, enseñando otra faceta profundamente humana, que el dolor no es patrimonio exclusivo de ninguna ideología. Una Memoria Democrática debe comenzar por unir y recordar el dolor de cuantas personas han sido eliminadas por sus creencias. Ya en el siglo XVI, Castellio, a propósito del asesinato de Miguel Servet por orden de Calvino, sentenció con rotundidad: “El que mata a un hombre no defiende una doctrina, solo mata a un hombre”.

Es un cometido social que rompe con las viejas preguntas de las divisorias nacionales de los siglos XIX y XX y los relatos elevados con fronteras patrióticas. Se supone que, si la globalización nos encamina hacia una ciudadanía planetaria, en tal caso habría que plantear si la historia puede contribuir también a la construcción de esa nueva ciudadanía dotada de un pensamiento libre, sin ataduras a esencias culturalistas ni encapsulamientos nacionalistas. La razón histórica, en efecto, puede cumplir menesteres sociales decisivos si facilita la comprensión de los factores que han desarrollado cada fenómeno social y si evita saltos en el vacío porque se constituye en parapeto crítico frente a la credulidad o contra las fetichizaciones del pasado.

Se trataría, en fin, de alterar nuestra comprensión histórica si consideramos el mundo como un todo en vez de como una suma de sociedades y de culturas autocontenidas; si pensamos que todos los colectivos humanos se han desarrollado inextricablemente relacionados con otros colectivos, por muy lejanos que parezcan. En gran medida es el planteamiento que se alberga en el paradigma de historia global. Sería el modo de aplicar la educación histórica como la reeducación de la memoria, con una tarea social explícita, la de contribuir a formar una ciudadanía cosmopolita pues, tal y como escribe J. Habermas, “sólo una ciudadanía democrática que no se cierre en términos particularistas puede, por lo demás, preparar el camino para un estatus de ciudadano del mundo o una cosmocidadanía”.

Bibliografía

- AGUILAR FERNÁNDEZ, P. (2008): *Políticas de la memoria y memorias de la política*, Madrid, Alianza.
- ANDERSON, B. S. y ZINSSER, J. P. (2009): *Historia de las mujeres: una historia propia*, Barcelona, Crítica.
- ANTOGNAZZI, I. y LOBATO, L. A. (comps.) (2006): *Historia y memoria colectiva: dos polos de una unidad*, Rosario, Universidad Nacional de Rosario.
- ARENDT, H. (1996): *Entre el pasado y el futuro*, trad. Ana Poljak, Barcelona, Península.
- BAUMAN, G. (2001): *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*, Barcelona, Paidós.
- BECK, Ulrich (2006): *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*, trad. R. S. Carbó, Barcelona, Paidós.
- BLOCH, Marc (2022): *Apología de la historia o el oficio del historiador*, trad. Carmen Pérez, Madrid, La Catarata.
- BURKE, P. (2000): “La historia como memoria colectiva”, *Formas de historia cultural*, trad. Belén Urrutia, Madrid, Alianza.
- CARRETERO, M. (2007): *Documentos de Identidad. La Construcción de la Memoria Histórica en un Mundo Global*, Buenos Aires, Paidós.
- CASAS SALINAS, Miquel (2017): *El fin del Homo sapiens: la naturaleza y el transhumanismo*. Madrid: Ápeiron

- CHAKRABARTY, D. (2001): “La postcolonialidad y el artificio de la historia: ¿quién habla en nombre del pasado “indio”?”, *Historia Social*, nº 39.
- CUESTA BUSTILLO, J. (2008): *La odisea de la memoria. Historia de la Memoria en España*. Siglo XX, Madrid, Alianza Editorial.
- DONSON, A. (1997): *Pensamiento político verde: una nueva ideología para el siglo XXI*, Barcelona, Paidós.
- DUBY, G. y PERROT, Michelle (2000): *Historia de las mujeres en Occidente*, 5 vols., Madrid, Taurus Minor/Santillana.
- ERICE, F. (2010): *Teoría y práctica de la memoria histórica*, Oviedo, Eikasa.
- FERRO, M. (2000): *La colonización. Una historia global*, México, Siglo XXI.
- FONTANA, J. (2001): *La historia de los hombres*, Barcelona, Crítica.
- GALLEGO, H. y MORENO, M. (eds.) (2017): *Cómo enseñamos la historia (de las mujeres)*, Barcelona, Icaria.
- GALTUNG, J. (2003): *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao, Bakeaz.
- GANDHI, M. (2008): *Política de la Noviolencia*. Antología. Edición de Rubén Campos, Madrid, La Catarata.
- GIRARD, R. (1995): *La violencia y lo sagrado*, (ed. or., 1972), trad. Joaquín Jordá, Barcelona, Anagrama
- HABERMAS, J. (2000): *La constelación posnacional*. Ensayos políticos, trad. Pere Fabra, Barcelona, Paidós.
- HALBWACHS, M. (2004): *La memoria colectiva*, trad. I. Arroyo, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.
- HARARI, Y. N. (2015): *Sapiens. De animales a dioses: una breve historia de la humanidad*. Trad. Joan Doménech Ros, Barcelona, Debate.
- HOBBSAWM, E. (1998): *Sobre la historia*, trad. Jordi Beltrán y J. Ruiz Hernández, Barcelona, Crítica.
- JANUÉ I MIRET, M. (coord.) (2009): *Pensar històricament. Ètica, ensenyament i usos de la història*, València, PUV.
- JULIÁ, S. (2011): *Elogio de la Historia en tiempos de memoria*, Madrid, Marcial Pons.
- KOCKA, J. (2002): *Historia social y conciencia histórica*, trad. Elisa Chulià, Madrid, Marcial Pons.

- LATOUR, B. (2013): *Políticas de la naturaleza. Por una democracia de las ciencias*, Barcelona, RBQ.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, M. (2017): *¿No violencia o barbarie? El arte de no dejarse deshumanizar*, Madrid, Dykinson.
- MANZANO, E. y PÉREZ GARZÓN, J. S. (2010), *Memoria histórica*, Madrid, CSIC-La Catarata.
- MARTINEZ ALIER, Joan (1992): *De la economía ecológica al ecologismo popular*. Barcelona, Icaria.
- MATE, R. (2008): *La herencia del olvido*, Madrid, Errata Naturae.
- NOWAK, M. N. y HIGHFIELD, R. (2012): *Supercooperadores*, trad. de Francesc Reyes Camps, Barcelona, Ediciones B.
- ORTEGA LÓPEZ, T. M^a y MORENO SECO, M. (2023): *Historia de las mujeres y del feminismo desde 1945*, Madrid, Síntesis.
- PÉREZ GARZÓN, J. S. et al. (2000): *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*, Barcelona, Crítica.
- PINKER, Steven (2012): *Los ángeles que llevamos dentro. El declive de la violencia y sus implicaciones*. Trad. Joan Soler Chic, Barcelona, Paidós.
- RICOEUR, P. (2003): *La memoria, la historia, el olvido*, Madrid, Trotta.
- SHIVA, V. (2006): *Manifiesto para una democracia de la tierra: justicia, sostenibilidad y paz*. Trad. Albino Santos, Barcelona, Ediciones Paidós.
- TODOROV, T. (2000): *Los abusos de la memoria*, Trad. Miguel Salazar, Barcelona, Paidós.
- TRAVERSO, E. (2007): *El pasado, instrucciones de uso. Historia, memoria, política*, trad. Almudena González de Cuenca, Madrid, Marcial Pons.
- VALCÁRCEL, A. (2002): *Ética para un mundo global. Una apuesta por el humanismo frente al fanatismo*, Madrid, Temas de Hoy.
- WAAL, F. de (2011): *La edad de la empatía. Lecciones de la naturaleza para una sociedad más justa y solidaria*, trad. Ambrosio García Leal, Barcelona. Tusquets.
- WILSON, E. O. (2012): *La conquista social de la tierra*, trad. de Joan Domènec Ros, Barcelona, Debate.
- WOLF, E. R. (2005): *Europa y la gente sin historia*, Buenos Aires, FCE.
- ZWEIG, S. (2013): *Castellio contra Calvino. Conciencia contra violencia* (orig. 1936), trad. Berta Vías Mahou, Barcelona, El Acantilado.

ATRASO EDUCATIVO EN LA ESPAÑA CONTEMPORÁNEA. LAS REFORMAS DE LA II REPÚBLICA

Francisco Flores Tristán

Antecedentes. El papel de la Iglesia

Para comprender en toda su amplitud el significado y el procedimiento concreto con que se aborda la reforma de la enseñanza en la época de la II República es preciso tener en cuenta el contexto en el que aparecen las reformas y la misma llegada de la República. Es una constante entre los historiadores que España llegó tarde a la Revolución industrial y que la manera en que se fraguó la revolución burguesa adoleció de una serie de singularidades que lastraron el desarrollo industrial y entorpecieron la modernización del país hasta bien entrado el siglo XX. Detrás de esas singularidades aparece claramente la debilidad de la clase social que en todos los países es el elemento motor de esa revolución que lleva su nombre, la burguesía. Los factores que provocan esta debilidad hunden sus raíces en la Monarquía de los Austrias y la época imperial. No podemos entrar en este trabajo en el análisis de los mismos, pero es un hecho que al final del Antiguo Régimen la burguesía española es más débil que en otros países de Europa y además está fragmentada (en burguesía catalana, vasca y del resto de España) con intereses a veces dispersos, pero frecuentemente convergentes.

Como consecuencia de la debilidad de la burguesía y del subsiguiente retraso industrial, España ha sido hasta bien entrado el siglo XX un país eminentemente agrario, con una clase campesina mayoritaria y con unas débiles clases medias urbanas y un proletariado industrial que prácticamente no emerge hasta el último tercio del siglo XIX. En definitiva, son débiles los sectores que habitualmente sostienen el Estado liberal y el posteriormente democrático. En estas circunstancias podemos entender las dificultades que ha atravesado el sistema democrático para consolidarse en España.

Uno de los elementos que caracterizan una sociedad moderna y desarrollada es una educación generalizada, al menos en las enseñanzas básicas, de tal manera que garantice una mano de obra cualificada y al mismo tiempo posibilite también la difusión de los principios en que se basa el Estado liberal. Pues bien, este retraso industrial al que hemos aludido, el predominio de la sociedad campesina y las debilidades del Estado liberal que surge en España a comienzos del siglo XIX trajeron como consecuencia un enorme atraso en el terreno educativo hasta bien entrado el siglo XX.

Hay otro elemento además que condiciona la educación en España y es el papel de la Iglesia católica. Por razones que sería demasiado prolijo comentar, la Iglesia, desde el s. XVI, tuvo siempre un papel mayor incluso que en otros países de cultura católica. La Monarquía se apoyó en la Iglesia para fortalecer la unidad de los distintos Reinos. En el siglo de las luces, el XVIII, cuando la cultura

racionalista se va extendiendo, al menos en las capas de clase media urbana, los ilustrados españoles tuvieron serios problemas con la Iglesia como fue el caso de Jovellanos, encarcelado en el castillo de Bellver, en Mallorca, durante 7 años y el de Pablo de Olavide, que había llegado a ser Asistente o Corregidor de Sevilla y Andalucía pero que acabó también encarcelado por 6 años por la Inquisición y más tarde exiliado en Francia. De hecho, a esas alturas del s. XVIII la Inquisición se dedicaba fundamentalmente a perseguir ilustrados y masones, los nuevos “herejes” del s. XVIII.

Este poder de la Iglesia se va a seguir conservando incluso con la aparición del Estado liberal. Si bien es cierto que la Inquisición fue suprimida primero por las Cortes de Cádiz, después durante el Trienio Constitucional y definitivamente en 1834, no hay libertad de cultos en España hasta una fecha tan tardía como 1869, con la Constitución promulgada ese año. La religión católica siguió siendo la única permitida hasta esa fecha¹. Durante la I Guerra carlista se completó el proceso de Desamortización eclesiástica, que privó a la Iglesia de una gran masa de bienes inmuebles, tierras y edificios pero los sectores conservadores, para compensar esta pérdida, firmaron con el Vaticano el Concordato de 1851 que reconciliaba a la Iglesia con el Estado liberal mediante la aceptación de la Desamortización por la Iglesia pero a cambio el Estado se comprometía a financiar el culto y el clero y además se comprometía a excluir de los contenidos de la Enseñanza cualquier tesis contraria al dogma católico, para lo cual se concedía a la Iglesia el derecho de inspección de esos contenidos. Teniendo en cuenta las tesis de la Iglesia en aquel momento contrarias al racionalismo y a gran parte de las novedades científicas, este control de los contenidos educativos dificultó la difusión de muchas de las nuevas corrientes científicas en España, por ejemplo, de las tesis evolucionistas de Darwin.

Por otra parte, la debilidad del Estado liberal y el retraso en el desarrollo económico al que antes hemos aludido derivaron en un deficiente funcionamiento del sistema educativo a lo largo del s. XIX. Las Cortes de Cádiz encargaron a los Ayuntamientos la provisión de las escuelas y consiguientemente, del pago de los maestros². Esto trajo como consecuencia que los Ayuntamientos más pobres no proveyeran adecuadamente las escuelas. En muchos pueblos no había maestros y donde los había recibían sueldos miserables. De entonces proviene la frase hecha de “pasas más hambre que un maestro de escuela”. Ni que decir tiene que la tasa de analfabetismo era muy alta, especialmente en las zonas rurales, y más aún en las zonas latifundistas del sur de la península. Según Miguel Vega Carrasco³ el porcentaje de analfabetos en España era de un 94% a comienzos del s. XIX (aunque hasta el último tercio del s. XIX no hay datos reales) bajando a un 64% cien años después, hacia 1900. Tuñón de Lara ofrece datos más precisos referidos al curso 1859-

¹ Art. 12 Constitución de 1812: “La religión de la nación española es y será perpetuamente la católica, apostólica, romana, única verdadera. La nación la protege por leyes sabias y justas y prohíbe el ejercicio de cualquier otra.

² Art. 321 Constitución 1812: “Estará a cargo de los Ayuntamientos: (...) Quinto: Cuidar de todas las escuelas de primeras letras y de los demás establecimientos que se paguen de los fondos del común”.

³ [Descubrir la historia.es](#). *La alfabetización en la España decimonónica*. Miguel Vega Carrasco.

60⁴. Estaban escolarizados en ese curso en la Enseñanza primaria 1.024.882 alumnos de un total de algo más de dos millones y medio, es decir menos de la mitad de la población y todo ello teniendo en cuenta que en las zonas rurales, donde reside la mayor parte de la población, la mayoría de los niños abandonan la escuela frecuentemente para ayudar a sus padres en las tareas agrícolas. Pero si esas cifras son penosas, peores son los datos de la Enseñanza secundaria que arroja un total de 20.000 alumnos; y en las Universidades estudiaban algo más de 6.000 alumnos; cualquiera de las grandes Universidades españolas actuales escolariza al doble de ese alumnado que entonces era el total de España. De esos 6000, más de la mitad estudiaban en las facultades de Derecho (3755). En Arquitectura solo había 38 alumnos en toda España, 27 en Ingenieros agrónomos y 489 en Ingeniería industrial. Esto nos da idea del escasísimo nivel de desarrollo económico del país y, en ese sentido, de la escasa demanda de profesionales técnicos.

La ordenación del sistema educativo, tras una serie de intentos previos, como el “Informe Quintana”, presentado a las Cortes de Cádiz o el Plan Pidal aprobado en 1845, se debe a la famosa “Ley Moyano”, aprobada en 1857. Esta ley, aprobada por el ministro de Fomento Claudio Moyano (del que dependía la Instrucción pública), diseñó el sistema educativo vigente prácticamente hasta la LGE de 1970. Confirmó la división de la enseñanza en tres niveles, Primaria, Secundaria y Universitaria consolidando la dependencia de la primera de los Ayuntamientos, con los problemas de financiación que ello conllevaba. La Secundaria era financiada por las Diputaciones provinciales y la Universitaria por el Gobierno central.

La mayor novedad positiva en esta Ley era la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza Primaria para toda la población. Si se hubiera cumplido, el analfabetismo se hubiera erradicado en poco tiempo. Sin embargo, más de 100 años después, en 1959, seguía habiendo un 15% de analfabetos, porcentaje mucho mayor en las regiones rurales del sur, y más aún entre las mujeres, pues hasta la segunda mitad del s. XX muchos seguían considerando que era innecesario que las niñas aprendieran otra cosa que las tareas domésticas. La Ley no se aplicó bien por falta de medios económicos o por la desidia de las autoridades encargadas de asegurar su cumplimiento.

El Sexenio revolucionario (1868-1874) pareció abrir un nuevo período en el terreno de la apertura a la democracia y también en la renovación educativa, pero fue muy efímero. El Sexenio fue el primer intento de instaurar en España un sistema democrático, intento fracasado debido a la debilidad de las fuerzas interesadas en esa instauración, la burguesía, las clases medias y el proletariado, a su vez consecuencia del escaso grado de industrialización; España seguía siendo un país fundamentalmente agrícola y campesino. Pero en ese efímero período se liberalizó y se democratizó el Estado. La nueva Constitución de 1869 fue la primera que aprobó en España la libertad de cultos⁵. En materia educativa, aunque se mantuvo la ley Moyano en la estructuración

⁴ Manuel Tuñón de Lara. *La España del s. XIX*. Barcelona 1974. Pag. 174.

⁵ Art. 21 Constitución 1869: “La Nación se obliga a mantener el culto y los ministros de la religión católica. El ejercicio público o privado de cualquier otro culto queda garantizado a todos los extranjeros residentes en España (...) Si algunos

del sistema educativo, se decretó la Libertad de cátedra y de enseñanza. Esto posibilitó la difusión de las nuevas corrientes de pensamiento en España. Pero este período terminó abruptamente con el pronunciamiento en Sagunto de Martínez Campos el 27 de diciembre de 1874, que da paso al Régimen de la Restauración.

En materia educativa la Restauración se caracterizó en un principio por la vuelta a la situación del final del reinado de Isabel II. El Gobierno conservador de Cánovas nombró ministro de Fomento (de quien seguía dependiendo la Dirección General de Instrucción Pública) a Manuel Orovio, un integrista católico que excluyó de la Enseñanza pública, incluida la Universitaria, a quienes no aceptaran la religión católica y la Monarquía Alfonsina. Numerosos profesores, como Salmerón, Azcárate, Giner de los Ríos o Castelar (este último además se exilió) tuvieron que abandonar la cátedra. Un grupo de estos formó entonces la Institución Libre de Enseñanza. Pero más adelante, con la llegada al poder de Sagasta, y su ministro de Fomento, Albareda, se restauró la libertad de cátedra, que ya fue mantenida hasta el final del período, en 1931 y continuó con la II República.

Al margen de todo esto no se puede olvidar el hecho de que la enseñanza pública -especialmente la Enseñanza Media, como se decía entonces- era absolutamente minoritaria. La enseñanza Media y la Universitaria eran accesibles tan solo a una minoría de las clases medias y altas. Y la inmensa mayoría de la enseñanza Media, alrededor del 80% estaba en manos de las Órdenes religiosas⁶. Y esto era así por la escasa construcción de institutos de enseñanza Media por parte del Estado, En la práctica el Estado renunció a su papel de educador de las futuras clases dirigentes en favor de la Iglesia a través de las Órdenes religiosas.

Hemos mencionado antes la fundación de la Institución Libre de Enseñanza (en adelante ILE), organismo que jugó un importante papel en la educación hasta 1936. La ILE se funda por una serie de profesores excluidos de la Enseñanza pública por las medidas del Ministro Orovio. Pero siguió existiendo y se mantuvo afortunadamente, cuando esos profesores recuperaron sus puestos con el Gobierno Sagasta. Francisco Giner de los Ríos, fundador y primer Rector de la ILE, catedrático de Filosofía de la Universidad de Madrid fue discípulo del introductor del krausismo en España, Julián Sanz del Río. Los institucionistas tomaron del krausismo fundamentalmente su espíritu racionalista, su apuesta por la indagación científica y su énfasis en el papel de la educación como instrumento de progreso y de formación del ser humano en valores humanistas. La ILE desempeñó un importantísimo papel en la difusión en nuestro país de las nuevas corrientes pedagógicas europeas. Su enseñanza llegó directamente a un grupo muy reducido de alumnos, de un elevado poder adquisitivo, provenientes de los sectores de las clases medias y altas descontentos con la enseñanza frecuentemente oscurantista y alejada de planteamientos científicos, propia de las Órdenes religiosas. En ese sentido, su influencia llegó tan solo a una élite. Pero fue muy importante su influencia indirecta: la ILE fue un “faro” que irradió hacia el resto del sistema educativo,

españoles profesaren otra religión que la católica, es aplicable a los mismos todo lo dispuesto en el párrafo anterior”. La redacción no deja de sorprendernos.

⁶ F. García de Cortázar y J.M. González Vesga, Breve Historia de España. Círculo de lectores. Barcelona 1995. Pag. 459

especialmente en la Enseñanza pública, el espíritu científico, racionalista, la pedagogía moderna, alejada del tradicional “la letra con sangre entra”.

La ILE fue ampliando más tarde el campo de actividades con la creación de una serie de organismos vinculados a la misma. Por ejemplo, se creó en 1882, el “Museo Pedagógico”, que organizó las primeras “colonias” (campamentos juveniles) en España siguiendo modelos ya difundidos en Europa. En 1909 se creó la “Junta de Ampliación de estudios”, que posibilitó la salida al extranjero de estudiantes universitarios españoles para ampliar su formación científica y profesional, una especie de antecedente de los actuales “Erasmus”. En 1918 se creó el primer “Instituto Escuela”, el de Madrid, Centro Piloto de Enseñanza Media donde se ensayaban determinadas innovaciones científicas o pedagógicas con la idea de difundirlas en el resto de la Enseñanza. Y así fueron surgiendo otras instituciones en el ámbito de la ILE como la Residencia de Estudiantes, la Residencia de Señoritas (los institucionistas eran muy avanzados, pero no tanto como para crear residencias mixtas a comienzos del s. XX) el Instituto de Ciencias Físico-Naturales o el Centro de Estudios históricos.

El siglo XX. La deriva hacia la República

Como antes hemos señalado, la ILE influyó notablemente en los cambios que se producen en el sistema educativo en el s. XX. Los sectores liberales del Régimen se hicieron eco de algunas de estas ideas defendidas por la ILE y estaban además preocupados por la excesiva influencia eclesial en la educación de las nuevas generaciones. Pero hubo otro elemento que contribuyó a extender estas ideas innovadoras. Se trata del Regeneracionismo, tendencia ideológica que se extiende en España debido a las crisis del 98. Hasta 1898, el Régimen de la Restauración funciona sin ser demasiado cuestionado pero la forma en que se pierden los restos del Imperio en la desastrosa guerra contra EEUU de 1898, supuso una verdadera sacudida de las conciencias. Las clases medias y especialmente los intelectuales toman conciencia de la necesidad de cambios sustanciales, de reformas que condujeran a la modernización del país. Joaquín Costa, quizá el más significativo mentor del Regeneracionismo y colaborador destacado de la ILE, lo resumió en un par de frases: “hay que echar 7 llaves al sepulcro del Cid”⁷ y “escuela y despensa”⁸. La primera alude a la necesidad de abandonar la mirada permanente al pasado glorioso como coartada para evitar afrontar los problemas del presente y del futuro, es decir la necesidad de modernizar y hacer progresar al país. Y la segunda venía a ser el programa de reformas, eliminar el hambre física y el hambre de conocimientos; ello suponía extender la Educación, multiplicar las Escuelas para eliminar el terrible atraso educativo del país. La extensión de las ideas regeneracionistas supuso un enorme estímulo adicional para los institucionistas.

⁷ Joaquín Costa. *Crisis política de España. Doble llave al sepulcro del Cid*. Madrid 1914.

⁸ Joaquín Costa. *Maestro, escuela y patria: (notas pedagógicas)*, 1899.

Estos elementos contribuyeron a que se produjeran algunos cambios en materia educativa. En 1900 se crea el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, hasta entonces una mera Dirección general del Ministerio de Fomento. Y en 1902, siendo Ministro el conde de Romanones, se consigue una reivindicación largamente esperada y demandada, el pago de los maestros por el Ministerio. Esto aseguró un sueldo mínimamente decente a los maestros. Recuérdese que hasta entonces, al depender el sueldo de los ayuntamientos, los maestros y maestras de los núcleos rurales más pobres cobraban una miseria o no cobraban, dependiendo de las donaciones de los padres. Sin embargo, el ritmo de construcción de escuelas se mantuvo muy por debajo de lo deseable. No puede extrañar por tanto que en 1920 el analfabetismo siguiera siendo de un 52,23%⁹, siendo mayor el porcentaje en el Sur agrícola y en las mujeres. Y en cuanto a la Enseñanza Media seguía siendo coto exclusivo de las clases medias y en su mayor parte, como ya hemos dicho, estaba en manos de las Órdenes religiosas. En 1920 había 22.000 alumnos en la Enseñanza Universitaria, la cuarta parte de los cuales en las Facultades de Derecho. En Medicina había unos 7000, 898 en Ingenieros agrónomos, 571 en Ingenieros industriales¹⁰. Se había avanzado respecto a los datos de mediados del s. XIX, pero no demasiado. Esta falta de inversión adolece de las mismas causas que provocaban el fracaso de todas las reformas que se intentaron en el sistema de la Restauración para democratizarlo y modernizarlo. Existían sectores reformistas, partidarios del cambio, pero insuficientes (probablemente por la debilidad de los sectores de la burguesía y clases medias que los respaldaban) para vencer las resistencias del aparato conservador del Régimen. Una y otra vez los intentos reformadores se fueron estrellando hasta que al final el sistema acabó colapsando y dando paso a la II República.

Otro elemento novedoso de este período fue la implicación en la Enseñanza del movimiento obrero, fruto de su propio crecimiento a lo largo del s. XX. Esta implicación se dio en las dos vertientes en que se había dividido el movimiento obrero en España, la de raíz anarcosindicalista y la de raíz marxista. En el campo anarquista surgió la “Escuela Moderna”, fundada por Francisco Ferrer Guardia en 1901 en Barcelona. La Escuela Moderna se adelantó a muchos pedagógicos modernos; se basó en un racionalismo radical (excluyendo por tanto toda idea religiosa, que es vista como fabulación acientífica, en la coeducación (algo muy novedoso en la época), la experimentación y el contacto con la Naturaleza (lo que llevó a practicar mucho las excursiones y colonias escolares) y en el valor pedagógico del juego (lo que hoy llamaríamos “gamificación”). Era una escuela sin exámenes y sin premios ni castigos, basada en la libertad del individuo, lo que fue muy controvertido. Lamentablemente duró poco tiempo. Fue cerrada en 1906. La excusa fue la participación de uno de sus maestros, Mateo Morral, en el atentado de la calle Mayor de Madrid contra los reyes Alfonso XIII y Victoria Eugenia el día de su boda. Pero en realidad fue la culminación de una campaña en contra de esta escuela por los sectores conservadores, por el ateísmo que supuestamente se predicaba en la misma y por todas las novedades mencionadas que en aquella

⁹ Manuel Tuñón de Lara. “La España del s. XX”. *La quiebra de una forma de Estado 1898/1931* Barcelona, 1974, pag. 128.

¹⁰ Manuel Tuñón de Lara ob. Ct. Pag. 128.

época causaban gran escándalo. Ferrer Guardia, su fundador, fue fusilado en el castillo de Montjuich, en 1909 acusado de ser el inspirador de los sucesos de la “Semana Trágica de Barcelona” en un proceso plagado de irregularidades y sin pruebas directas de su implicación. Su muerte desató una serie de protestas internacionales y nacionales que a la postre acabaron con el gobierno de Maura.

Mayor recorrido temporal tuvo en el campo marxista la fundación de la “Escuela Nueva”. Fue creada en Madrid por el socialista Manuel Núñez de Arenas en 1910, quien fuera uno de los muchos intelectuales que ingresó en el PSOE en la segunda década del s. XX, junto a Besteiro, Fernando de los Ríos y otros. En 1921 fue también cofundador del Partido comunista de España, aunque más tarde volvió a las filas socialistas.

La Escuela Nueva se basó en principios laicos y racionalistas, pero se preocupó sobre todo por la formación humana y profesional de los trabajadores. En este sentido se ocupó de la formación profesional, campo abandonado por otras instituciones como la ILE. También se configuró como un foco para irradiar cultura a los distintos sectores obreros. Fue importante el papel que jugó Lorenzo Luzuriaga, pedagogo formado en la ILE, que se incorporó a la Escuela Nueva y llegó a ser el redactor del programa educativo del PSOE ocupando más adelante cargos educativos durante la República.

Por último, es preciso mencionar el conflicto educativo que se vivió en las postrimerías del Régimen, durante la Dictadura de Primo de Rivera. El Dictador cometió la torpeza de proyectar la “Ley Callejo” que daba carácter oficial a los títulos¹¹ de dos universidades de la Iglesia, la de Deusto (regentada por los jesuitas) y la del Escorial (por los agustinos). Esto fue visto por muchos universitarios, tanto estudiantes como profesores, como un intento de extender la influencia de la Iglesia también al campo universitario. Los ánimos además estaban soliviantados por la persecución del Dictador contra algunos intelectuales como Unamuno, desterrado a Fuerteventura y exiliado después en Francia. La FUE (Federación universitaria escolar) sindicato estudiantil de carácter laico fundado por Antonio María Sbert, estudiante mallorquín de la Universidad de Madrid, en 1927 convocó una huelga general universitaria ampliamente seguida en 1928. El Dictador reprimió la huelga, ordenó encarcelar a Sbert y cerró la Universidad de Madrid con la subsiguiente pérdida de matrícula, que afectaba a todos los estudiantes, todos hijos de la burguesía y de las clases medias. Al final el Dictador tuvo que dar marcha atrás, anuló la pérdida de matrículas y retiró los artículos más polémicos de la Ley. Este conflicto contribuyó al deterioro de la Dictadura y de la Monarquía y a crear el clima propicio a los cambios educativos que se dieron con la República.

¹¹ Art. 53 de la Ley Callejo, llamada así por el Ministro de Instrucción Pública Eduardo Callejo de la Cuesta.

La II República. El programa educativo. El art. 26 de la Constitución

La llegada de la República supuso en diversos ámbitos sociales, económicos, ideológicos, la gran oportunidad anhelada de poner en práctica todas las esperanzas y deseos de reforma que se habían ido incubando desde mucho tiempo atrás, como mínimo desde los inicios de la Restauración. En el ámbito agrario se ansiaba poner en práctica la Reforma agraria, en el social, los cambios en materia laboral, en el político e ideológico la reforma del Ejército, que lo pusiera al servicio del poder civil, dar satisfacción a las demandas de territorios como Cataluña o País Vasco y por supuesto, en relación al tema que nos ocupa, impulsar la educación y sacarla de las garras de la influencia eclesiástica. El problema, como veremos, es que eran muchos cambios a la vez y todos exigían un gran desembolso económico, mucho dinero para llevarlo a cabo. El país estaba esperanzado en que la República iba a dar satisfacción pronta a todas estas exigencias. Se habían depositado durante tanto tiempo tantas esperanzas en la República que se corría el riesgo de identificarla con una especie de panacea milagrosa. No resisto la tentación de referir la anécdota que oí muchas veces contar de niño a los viejos del lugar, en el pueblo sevillano en que nací, que cuando llegó el 14 de abril del 31 hubo gente que pensó que se podía ir a la plaza (de abastos) sin dinero; las mercancías las entregarían gratis. Más allá de la anécdota, el problema era que había muchas necesidades que satisfacer y que la República llegó en un momento económico totalmente desfavorable, por los efectos de la crisis del 29 y por la polarización social y política que fue consecuencia de la misma y que motivó la llegada al poder de Hitler, lo que reforzó, con Alemania, el frente de las potencias fascistas ya iniciado con Italia y potenció el Fascismo en toda Europa, también en España.

En materia educativa, el Gobierno provisional de la República intentó desde el principio poner en práctica las ideas de los regeneracionistas y de la ILE. El nuevo ministro, Marcelino Domingo, reorganizó el Consejo de Instrucción Pública, presidido por Unamuno, que elaboró una ponencia para las Cortes Constituyentes para reformar la vieja Ley Moyano. La ponencia, que se encargó a Lorenzo Luzuriaga, diseñaba una Enseñanza concebida como servicio público, gratuita, laica y coeducativa, es decir con Escuelas mixtas de niños y niñas. Adelantándose a lo que ocurrirá muchos años después, se decantaba por una formación universitaria para los maestros y por una formación pedagógica para el profesorado de Secundaria. Aunque no fue posible aprobar una nueva Ley educativa en los 5 años de República sí se tuvieron en cuenta estas premisas a la hora de elaborar los planes educativos y los artículos correspondientes de la Constitución.

A la hora de elaborar la Constitución probablemente el asunto más conflictivo, que provocó además el más encendido debate fue el tema de la Enseñanza laica. Ya el Título preliminar definía a España como un Estado laico¹². Pero el que desató todas las furias de la Derecha católica fue el art.26. En el mismo, además de disolver el Presupuesto del Clero y prohibir que el Estado subvencione a las

¹² Art. 3 de la Constitución de 1931: “el Estado español no tiene religión oficial”.

confesiones religiosas, se incluyeron dos elementos muy conflictivos; uno de ellos fue la disolución de la Compañía de Jesús con el argumento ya usado en épocas anteriores del llamado cuarto voto de “obediencia especial al Papa”¹³. Ya en época de Carlos III se había considerado que este voto hacía de los jesuitas una quinta columna de un poder extranjero, el Vaticano.

El segundo causó un incendio, si cabe mayor, provocando incluso la dimisión del Presidente del Gobierno provisional, Alcalá-Zamora, y el Ministro de Gobernación, Miguel Maura, ambos de la derecha católica¹⁴. Se refería este segundo elemento a la prohibición a las Órdenes religiosas de ejercer la enseñanza (y la industria y el comercio)¹⁵. Visto desde la perspectiva actual no deja de ser chocante que un Estado liberal prohíba a una asociación legal ejercer la enseñanza. Esta decisión se explica en el contexto de la época por la necesidad de romper con tantos años en que la juventud española (la que podía acceder a los estudios) había sido educada no ya en un ambiente religioso, sino, teniendo en cuenta la actitud de la Iglesia de la época, totalmente contrario a las ideas racionalistas, al espíritu científico, o al menos de cualquier tesis científica innovadora que chocara con el dogma católico. Para Azaña, nuevo presidente del Gobierno Provisional sustituyendo a Alcalá-Zamora, era una cuestión de salud del Estado. En un famoso discurso ante las Cortes Constituyentes¹⁶ vino a decir que, siendo consciente de las contradicciones que el asunto conllevaba, la salud de la República exigía la limitación de la actuación de las Órdenes religiosas. En realidad, la posición de Azaña frenó otras posiciones más duras (de los diputados radical-socialistas sobre todo) que pretendían disolver todas las Órdenes religiosas. Al final el art. 26 dejó la decisión en manos de una futura Ley (la Ley de Congregaciones) que decidiría si era necesario disolver alguna otra Orden, aparte de los jesuitas, pero, limitaba a todas, el ejercicio de la industria, el comercio y la enseñanza.

Los partidos republicanos consideraban que era imprescindible para el futuro de la República, sustituir la enseñanza de las Órdenes religiosas por una enseñanza laica en manos del Estado; y lo quisieron hacer radicalmente, cortando de raíz esta influencia mediante la prohibición contenida en el art. 26 y en la posterior Ley de Congregaciones. Sin embargo, por una parte, puesto que la Ley no prohibía la Enseñanza privada, la Iglesia y los sectores partidarios de la enseñanza religiosa consiguieron parcialmente burlar las disposiciones de la Ley sustituyendo los colegios dirigidos por las Órdenes por otros dirigidos por laicos católicos. Por otra parte, fue difícil sustituir los colegios religiosos que se cerraban por otros laicos debido a la creciente necesidad de financiación. Era necesario más financiación (que por otra parte era también necesaria para otras finalidades, como

¹³ “Quedan disueltas aquellas Órdenes religiosas que estatutariamente impongan, además de los tres votos canónicos, otro especial de obediencia a autoridad distinta de la legítima del Estado. Sus bienes serán nacionalizados y afectados a fines benéficos y docentes” (art. 26 de la Constitución).

¹⁴ Integraban un partido denominado Derecha Liberal Republicana.

¹⁵ “las demás Órdenes religiosas se someterán a una ley especial (...) ajustada a las siguientes bases: (...) 4ª Prohibición de ejercer la industria, el comercio o la enseñanza”.

¹⁶ Discurso pronunciado el 13 de octubre de 1931.

la Reforma Agraria) o más tiempo. No se podían usar los edificios de los colegios religiosos suprimidos porque la Ley no expropiaba los mismos excepto en el caso de los Jesuitas¹⁷.

Estas medidas suscitaron la oposición de la Iglesia, el Vaticano y los partidos de la derecha católica, encabezados por Acción Popular de Gil-Robles. Estas fuerzas organizaron una gran campaña, una especie de “guerra escolar”, apoyada por la prensa conservadora, contra las medidas “laicistas” del Gobierno.

La política educativa del primer bienio de la República

La preocupación e interés de la República en impulsar la educación se reflejó ya en el Gobierno provisional constituido el 14 de abril. El primer Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, el catalán Marcelino Domingo Sanjuán, del partido radical-socialista, formó un equipo en el Ministerio, mayoritariamente procedente de la ILE, que se mantuvo prácticamente durante todo el primer bienio, hasta el fin de la coalición republicano-socialista. Los más destacados miembros de este equipo fueron el Subsecretario Domingo Barnés Salinas y el Director General de Enseñanza Primaria, el socialista Rodolfo Llopis. Durante el Gobierno provisional se aprobó el Decreto de bilingüismo obligando en Infantil y Primaria a que las clases se dieran en la lengua materna del niño, fuera castellano, catalán, gallego o euskera. Se reorganizó también el Consejo de Instrucción Pública, antes mencionado, que comenzó a preparar el plan de construcciones escolares. También se crearon los Consejos escolares, precedente de los actuales, con representación de profesores, padres y madres y Ayuntamientos y de ámbito provincial, local y de Escuela además de los de las Universidades en los que no había representación de los padres/madres, pero sí de los estudiantes.

Tras la aprobación de la Constitución en diciembre de 1931, se constituyó nuevo Gobierno, presidido también por Manuel Azaña y con el socialista Fernando de los Ríos como nuevo Ministro de Instrucción Pública que, como ya hemos señalado, conservó la mayor parte del equipo de su predecesor. Objetivo prioritario del Gobierno era escolarizar masivamente a toda la población en la Enseñanza Primaria haciendo efectiva la obligatoriedad ya señalada por la Ley Moyano pero, que sin embargo, a pesar de los más de 70 años transcurridos desde su aprobación, nunca se había cumplido realmente. En las zonas rurales sobre todo y en especial en el sur agrícola y latifundista faltaban numerosas escuelas para poder hacer cumplir con la obligatoriedad prevista en la Ley. Como consecuencia de este déficit de escuelas, el analfabetismo todavía afectaba al 32 % de la población, a la llegada de la República, siendo aún mayor entre las mujeres y en las zonas rurales del Sur. Durante el reinado de Alfonso XIII, a pesar de algunos avances que hemos señalado en la mejora de la situación de los maestros, el ritmo de construcción de escuelas fue muy lento. Según el Informe que encargó el Director General de Enseñanza Primaria, Rodolfo Llopis, había en 1931 32.680 escuelas en España, casi todas unitarias; el Informe calculó que, para cumplir ese objetivo

¹⁷ Ver nota 15 anterior.

de escolarizar a todos los niños de Primaria era necesario construir 27.151 escuelas más, casi tantas como las que ya había.

El Gobierno aprobó un Plan quinquenal con el que pretendía alcanzar este objetivo en ese breve espacio de tiempo. La idea era construir 7.000 escuelas el primer año y 5.000 cada uno de los siguientes 4 años. El problema era la financiación para esta tarea tan ambiciosa. Hasta ese momento la construcción de escuelas había estado a cargo de los Ayuntamientos; El Gobierno decidió que la mayor parte de la carga financiera la tuviese el Estado, para lo que recurrió a un empréstito de 400 millones ptas. durante 8 años que, unidos a 200 millones más que aportarían los Ayuntamientos, alcanzarían la cifra de 600 millones, cifra que no tenía precedente en España¹⁸ ni equivalente en otros países en ese momento. Aunque la República realizó un gran esfuerzo inversor durante el primer bienio, no se alcanzó el objetivo; por una parte los efectos de la crisis del 29, que se manifestaron cada vez más en España, impidieron la recaudación de toda la financiación necesaria, pero sobre todo, la llegada de las derechas al Gobierno durante el segundo bienio provocó la paralización de este plana y las demás reformas abordadas en el primer bienio, como la Reforma Agraria, Por último, el estallido de la guerra civil hizo el resto.

En cuanto al modelo de Escuela se optó por una enseñanza laica siguiendo el modelo francés, y por la coeducación, es decir mezclando niños y niñas en las mismas aulas. Estos dos elementos suscitaron también una furibunda campaña en contra de los obispos y las derechas. El Gobierno optó también por la Escuela graduada, pero priorizó la necesidad de escolarizar por encima de otras consideraciones, por lo que muchas de las Escuelas creadas fueron también unitarias.

El otro gran objetivo de la política educativa de la República se centró en la dignificación y mejora del profesorado. El Decreto de 31 de octubre de 1931, todavía con Marcelino Domingo en el Ministerio, durante el Gobierno Provisional, reformó la formación de los maestros. La formación la harían las Escuelas Normales durante 3 años más uno más de prácticas en escuelas anejas. Pero se exigiría el Bachillerato para ingresar en las mismas. Las mismas Escuelas Normales seleccionarían al profesorado, que pasaría directamente a ejercer, desapareciendo las oposiciones. Es un sistema parecido al que se acabaría implantando en los años 70. Como es lógico las Escuelas Normales serían mixtas en coherencia con la coeducación instaurada en las Escuelas. No obstante, dada la urgente necesidad de maestros, en un primer momento se reclutó a nuevos maestros y maestras mediante cursillos profesionales y posterior selección por tribunales. Otra medida importante fue el incremento de salarios a los maestros, así como la reforma de la Inspección dotándola de un sentido más pedagógico, de ayuda al profesorado y haciendo inamovibles a los inspectores para facilitar su independencia.

Menos significativos fueron los cambios en la Enseñanza Media, aunque se elaboró también un nuevo plan de Bachillerato y se reformó la selección del profesorado al que se exigió la titulación de Licenciado y un curso de formación pedagógica. Hay que recordar que la mayoría de alumnos de

¹⁸ El presupuesto para construcciones escolares del último gobierno de la Monarquía fue de 8 millones de pesetas.

Enseñanza Media estaban en colegios religiosos y la inmensa mayoría de esos religiosos y religiosas carecían de títulos universitarios. Mayor problema representaba la necesidad de crear nuevos centros que sustituyeran a los colegios religiosos que cerrarían en aplicación de la Ley de Congregaciones de 1933. Los problemas de financiación de esos nuevos centros se sumaban a los que tenía ya el Gobierno con la creación de Escuelas de Primaria. Tan solo en el caso de los jesuitas se produjo la confiscación de los centros, en aplicación del art. 26 de la Constitución. Los antiguos colegios de jesuitas se transformaron, muchos de ellos en Institutos de Enseñanza Media. Por ejemplo, el Colegio de Sevilla se transformó en el Instituto Escuela de la ciudad. Otro aspecto importante en el campo de la Enseñanza Media, fue la creación de nuevos Instituto Escuela. Ya comentamos en su momento que el primer Instituto Escuela fue el creado en Madrid en 1918 por la ILE. A semejanza del mismo, y para ser polo de irradiación de innovaciones en el campo científico y nuevas técnicas pedagógicas, la República creó nuevos Institutos Escuela en Barcelona, Valencia, Málaga y el ya citado de Sevilla. Por último, la Inspección de Enseñanza Media se transformó también en un sentido similar al de Primaria.

La Universidad fue el sector menos afectado por las reformas de la República. Un proyecto de Ley de reforma universitaria no llegó a ser aprobado por la caída del gobierno Azaña y el fin del primer bienio. Lo más significativo fue la aprobación de la participación de los estudiantes en claustros y juntas universitarias, la fundación de la Universidad internacional de verano de Santander, hoy Universidad Menéndez Pelayo y la Autonomía para la Universidad de Barcelona que pasó a ser regida por un patronato en que estaba representada tanto la Generalitat como el Gobierno central y las clases pasaron a impartirse en ambos idiomas, catalán y castellano.

Uno de los aspectos más significativos de la política educativa de la República fue la creación de las "Misiones Pedagógicas". Fueron creadas por el Gobierno Provisional de la República, siendo ministro Marcelino Domingo, para difundir la cultura especialmente en las zonas rurales. Con las Misiones Pedagógicas la República quiso hacer un esfuerzo de extensión cultural a zonas hasta entonces ajenas a todo evento cultural. Las Misiones llegaron a veces a pueblos que ni siquiera estaban comunicados por carretera teniendo que acceder a lomos de caballerías. Incluso, cuando se podía llegar por carretera, en la mayoría de esos pueblos no habían visto nunca el cinematógrafo, no había apenas receptores de radio y en la práctica apenas tenían contacto con el exterior. Las Misiones organizaban recitales, conferencias, audiciones, proyecciones cinematográficas... Y siempre al marcharse dejaban una pequeña biblioteca a cargo del maestro.

Para apoyar la labor de las Misiones se creó un coro y teatro del pueblo, dirigido por Alejandro Casona. Tanto este teatro como el Teatro Universitario "La Barraca", dirigido por Federico García Lorca, este último sobre todo durante el verano, representaron pequeñas obras clásicas como *El juez de los divorcios* y *El Retablo de las maravillas* de Cervantes, *Fuenteovejuna* de Lope, *El burlador de Sevilla* de Tirso de Molina o *La vida es sueño* de Calderón. Se hizo así un gran esfuerzo por acercar nuestros clásicos al pueblo. También se creó en ese sentido el "Museo circulante" que llevaba copias de cuadros como *El sueño de Jacob* de Ribera, *Auto de Fe* de Berruguete, *Las hilanderas*, *Las Meninas* o *El infante Baltasar Carlos* de Velázquez, *Santa Isabel de Hungría curando*

a los tiñosos de Murillo, o *Los fusilamientos del 2 de mayo*, *Aquelarre* o *El entierro de la sardina* de Goya. En la mayoría de los casos fue la primera vez que las gentes del pueblo se acercaban a estas obras de nuestros clásicos.

La primera Misión Pedagógica se desarrolló en Ayllón (Segovia) en diciembre de 1931. La expectación y el recibimiento que se dispensó a las Misiones en estos pueblos a menudo olvidados fue espectacular, con charangas, cohetes... que daban la impresión a los “misioneros” a veces de ser un espectáculo de circo.

Para completar el programa de extensión cultural hay que mencionar a las “Universidades populares”. Estas fueron creadas por la FUE (el Sindicato estudiantil) para dar clases a los adultos en las ciudades. Funcionaban en horario de tarde/noche y daban clase de alfabetización, primera y segunda enseñanza. La enseñanza estaba a cargo de estudiantes de los últimos cursos y a veces también de profesores, que lo hacían desinteresadamente. Incluían también actividades de extensión cultural como conferencias, excursiones, visitas culturales... Las más conocidas fueron las de Madrid, Valencia y Sevilla.

La educación durante el Segundo Bienio, el Frente Popular y la Guerra Civil

Tras las elecciones de noviembre de 1933 se produjo un giro a la derecha pasando a gobernar una coalición del partido radical con la CEDA. Los Gobiernos radical-cedistas del segundo bienio paralizaron o incluso invirtieron las reformas planteadas en el primer bienio. En materia educativa ralentizaron al mínimo la política de construcciones escolares; tan solo se salvaron las obras de la nueva Ciudad Universitaria de Madrid, que continuaron hasta la guerra civil. También se ralentizó la política de sustitución de Colegios religiosos por nuevos Colegios laicos prevista por la ley de Congregaciones. Dado que ni la Ley ni la Constitución prohibían la Enseñanza privada, los defensores de los colegios católicos transformaron estos Colegios regentados por Órdenes religiosas en Colegios privados católicos regentados por laicos. La Confederación católica de padres de familia promovió una “Sociedad anónima de Enseñanza libre” (SADEL) para promover este tipo de Colegios; lo que sí se mantuvo durante este bienio es la obligatoriedad de que los profesores fueran licenciados o maestros. En el Consejo de Administración de SADEL figuraban los principales políticos de las fuerzas conservadoras como Gil Robles (CEDA), Martínez de Velasco (del partido Agrario), Lamamié de Clairac y Rodezno (carlistas)...

En el bienio conservador se modificaron otros aspectos educativos aprobados en el primero. Lo más importante fue la coeducación, en la que se dio marcha atrás volviendo a los colegios segregados de niños y niñas. También desapareció la inspección central y se anuló la inamovilidad de los inspectores, a los que se atribuía por las derechas ser un cuerpo dominado por el republicanismo laico. Se suprimió también la representación estudiantil en los órganos de gobierno de las Universidades y, tras la Revolución de octubre de 1934 en que la Generalitat se alzó contra el

Gobierno de la República, se suspendió la Autonomía catalana y, con ella, también la autonomía de la Universidad de Barcelona.

Quizá el aspecto más positivo de la política del bienio conservador fue la aprobación de un nuevo Plan de Bachillerato, que ya vimos que no tuvo tiempo de elaborar el Gobierno Azaña. Este Plan, elaborado por el Ministro de Instrucción Pública Filiberto Villalobos, establecía un Bachillerato de siete años, con examen de ingreso previo y dividido en un primer bloque de tres años y un segundo de 4; al final de cada bloque había sendas reválidas. Esta estructura de Bachillerato (no así las materias y la ideología inspiradora) se mantuvo básicamente (con algún retoque en la época de Ruiz Jiménez) hasta la LGE de 1970. El Plan fue aprobado también por la Izquierda.

En febrero de 1936 gana las elecciones el Frente Popular produciéndose así un nuevo viraje hacia la izquierda. En el breve tiempo que transcurre hasta el estallido de la guerra civil se inició la reversión de los cambios operados durante el bienio conservador; se volvió a la coeducación, se restableció la representación estudiantil en las Universidades, se restableció la autonomía catalana y con ella la de la Universidad de Barcelona y se revirtieron los cambios en la Inspección. Nuevamente se dio impulso a la sustitución de escuelas religiosas por laicas y no dio prácticamente tiempo a la construcción de nuevas escuelas porque, como es sabido, la guerra civil estalló el 18 de julio de ese mismo año.

Durante la guerra, como es lógico, el esfuerzo de guerra fue el objetivo prioritario y todos los recursos se subordinaron a este objetivo. Por tanto, los recursos disponibles para otros asuntos, entre ellos la Enseñanza, se vieron muy limitados. Durante casi toda la guerra civil fue Ministro de Instrucción Pública el dirigente del PCE Jesús Hernández Tomás. La Enseñanza en la República en guerra adquirió un matiz más ideológico siendo considerada un frente más en la lucha contra los sublevados y lo que ellos representaban. El pluralismo se mantuvo, pero limitado a las organizaciones e ideologías que apoyaban la República excluyendo al resto. Las realizaciones más importantes de la República en guerra en materia educativa fueron las colonias para niños, los Institutos obreros y la Educación de adultos. En estos aspectos el Ministerio de Instrucción pública contó con la colaboración activa de los Sindicatos de Enseñanza de la CNT y la UGT (FETE, Federación de Trabajadores de la Enseñanza).

Se organizaron colonias en las zonas de retaguardia para atender a los niños refugiados de las zonas de guerra. A veces estas colonias se organizaron en el extranjero. En cuanto a los Institutos obreros, se crearon para impartir un bachillerato abreviado (4 semestres) para los trabajadores jóvenes no incorporados al frente. Aunque en un principio se pensó organizarlos en todas o casi todas las provincias, las necesidades de guerra y sucesivas incorporaciones al frente los redujeron a 4, en Valencia, Barcelona, Sabadell y Madrid.

Por último, quizá la labor más destacada y significativa durante la guerra fueron las campañas de alfabetización de adultos especialmente en el Ejército popular. Se aprovechó el paso por el Ejército para alfabetizar a una gran masa de jóvenes combatientes. La Enseñanza tuvo un matiz muy ideológico pues se trataba al mismo tiempo de alfabetizar y de educar en el antifascismo, en los

valores republicanos. El Ministerio de Instrucción Pública creó las “Milicias de la cultura” formadas por maestros y profesores, que se encargaron de esta labor. Para ello se editaron una “Cartilla escolar antifascista” y diversas publicaciones, entre ellas la revista “Armas y Letras”, órgano oficial de las “Milicias de la Cultura”.

Valoración. A modo de conclusión

La derrota de la República en la guerra civil significó una absoluta involución en todos los órdenes, también en el de la enseñanza. Por supuesto la represión que se desató sobre todas las personas consideradas de Izquierdas, liberales o incluso tibias se cebó también sobre los cuerpos docentes, que se vieron privados de muchos y muy valiosos de sus componentes. Algunos de ellos y de ellas cayeron víctimas de la represión sangrienta en los paredones de fusilamiento, desde maestros hasta catedráticos de Universidad; otros tuvieron que tomar el camino del exilio donde al menos pudieron contribuir al progreso de otros países, como el caso muy conocido de México donde instituciones fundadas por estos docentes españoles exiliados dejaron una impronta cultural que llega hasta nuestros días, como el Colegio español de México; otros por último perdieron su puesto de trabajo teniendo que buscar otras ocupaciones al ser víctimas de las depuraciones que sufrieron todos los cuerpos de la Administración incluidos los cuerpos docentes.

Se volvió también al modelo anterior a la República caracterizado por una Enseñanza Media minoritaria y en manos de las órdenes religiosas; la construcción de centros públicos se paralizó. Y desde el punto de vista ideológico la involución fue total: Se rechazó el espíritu racionalista y laico que habían tratado de imbuir a la Educación no solo la República sino todos los sectores liberales del país desde el siglo XIX. La doctrina católica pasó a ser considerada fundamento de toda la educación y por supuesto se suprimió la coeducación y la religión católica pasó a ser asignatura obligatoria para todos los alumnos. Se conformó así la ideología denominada “Nacionalcatolicismo” que orientó no solo la Enseñanza sino todas las actividades del Régimen. Toda la ideología racionalista, laica y liberal fue considerada influjo de la Masonería y desterrada. Se rechazaba toda la España liberal desde las Cortes de Cádiz y más allá, porque también se rechazaba la Ilustración. El modelo del pasado era la España de los Reyes Católicos y de los Austrias, en definitiva, aquella España definida por Menéndez y Pelayo: “España martillo de herejes, luz de Trento, espada de Roma, cuna de S. Ignacio...”¹⁹.

Este fue el panorama de la Enseñanza en España hasta bien entrados los años 60 en que el crecimiento económico exigió cambios que acabaron confluyendo en la Ley General de Educación de 1970.

¹⁹ Marcelino Menéndez y Pelayo. *Historia de los heterodoxos españoles* Pérez-Roldán Suanzes-Carpegna editores; Volumen 2 pág. 907

La II República significó el intento de materializar una serie de anhelos en el terreno educativo (los ideales de la ILE, del Regeneracionismo...) y en otros aspectos que venían desarrollándose desde el siglo XIX. La guerra civil y el Franquismo significaron el final abrupto de estos anhelos. La República fue en realidad, como ya hemos señalado, el segundo intento de construir un Régimen democrático en España. El primero, el del Sexenio, fracasó por la debilidad de los sectores que lo habían impulsado, la burguesía, las clases medias y el proletariado. El Régimen de la Restauración, que lo sustituyó, era un Estado liberal pero no democrático, primero por el sufragio censitario y, cuando se estableció el sufragio universal, por el permanente falseamiento del mismo a través de la estructura caciquil.

En 1931 España era todavía en gran medida un país agrario pero los sectores que impulsaron la Democracia fueron lo suficientemente fuertes como para ir construyendo en poco tiempo las bases de un moderno Estado democrático. Fue contra estas bases, es decir contra las reformas impulsadas por la República, la reforma agraria, la reforma militar, la religiosa, etc. contra las que reaccionaron los sectores oligárquicos, terratenientes, parte del Ejército y de la Iglesia. El temor a una hipotética Revolución comunista fue más bien el espantajo con el que estos sectores intentaron justificar el golpe de estado y la posterior guerra civil. La República tuvo la mala fortuna de afrontar esta insurrección en un contexto de clara debilidad de las Democracias en Europa y de avance agresivo de las potencias fascistas. El apoyo masivo de Italia y Alemania a los militares sublevados y la falta de apoyo de las Democracias a la República fue sin duda el elemento decisivo que acabó con aquel intento de construir un sistema democrático, cuyo triunfo nos hubiera ahorrado 40 años de un régimen tiránico y un enorme paréntesis de estancamiento económico y cultural.

La educación, la reforma de la escuela, fue uno de los objetivos prioritarios de la República. Como hemos visto, las primeras medidas fueron ya abordadas por el Gobierno Provisional. Los cambios en materia educativa se adoptaron en dos aspectos fundamentales. Uno fue la construcción de Escuelas, la difusión cultural y la mejora de los docentes, tanto a nivel de condiciones de trabajo como en formación. El otro aspecto fue la cuestión de los colegios religiosos. El primero de los aspectos es difícilmente cuestionable, aunque hubo quien lo hizo²⁰. Aún en las difíciles condiciones provocadas por la crisis de 1929, el Gobierno de la República arbitró los medios financieros para construir un gran número de Escuelas, y si no se construyeron más fue por la caída del Gobierno Azaña, que fue el que abordó las reformas, debido a la victoria de las derechas en 1933, y a la escasa vida de la misma República debida al golpe militar del 18 de julio.

²⁰ Por ejemplo, la intervención del diputado carlista Lamamié de Clairac sobre las Misiones Pedagógicas: “Comprendéis vosotros (dirigiéndose a los diputados) que a un entendimiento rústico, sin formación de ninguna clase (...) es posible darle programas de Misiones Pedagógicas en que se les hable de los grandes hombres de nuestra Historia de nuestra Poesía (...) y que esos hombres puedan sacar una conclusión beneficiosa” Discusión parlamentaria en junio de 1934 recogida por Mariano Pérez Galán en *La Enseñanza en la II República Española*. Madrid 1975 pág. 364-365.

El segundo de los aspectos, la cuestión de los colegios religiosos, es ya más polémico. En el contexto actual, como ya dijimos anteriormente, es difícil de justificar que se prohiba a unas determinadas asociaciones, que por otra parte son reconocidas como legales, ejercer la docencia teniendo en cuenta que no había ningún mandato constitucional que prohibiera la enseñanza privada. Esta prohibición, la del artículo 26 de la Constitución y la posterior Ley de Congregaciones, se entiende solamente en el contexto de la época. Hay que tener en cuenta los antecedentes, la postura de la Iglesia a lo largo del s. XIX, primero apoyando las posturas antiliberales, al Carlismo, y más tarde presionando para adueñarse en la práctica de la educación de las clases medias y altas, las futuras clases dirigentes. Y ello teniendo en cuenta la postura en esa época intransigente del Clero contra el racionalismo, contra cualquier avance científico que cuestionara mínimamente el dogma católico y contra el mismo Estado democrático, o al menos contra alguno de sus aspectos esenciales como la separación entre Iglesia y Estado o incluso la libertad de cultos. Todavía a mediados de los años 60, en el colegio religioso donde yo estudiaba el profesor de Religión explicaba que el libro de texto condenaba con razón la Libertad de religión porque “eso es poner la verdad y el error al mismo nivel”; ni que decir tiene que el religioso en cuestión ni por asomo se cuestionaba que la verdad no fuera lo que defendía la Iglesia católica. Se puede imaginar la perplejidad (unida a alguna sonrisa socarrona) que cundió entre todos los alumnos cuando al año siguiente el mismo religioso nos comunicó que el Concilio había decretado que la Libertad religiosa era buena y que ya no debíamos hablar de “herejes” sino de “hermanos separados”.

La Iglesia, además, al menos los Obispos, había sostenido en su mayoría a la monarquía de Alfonso XIII, como por otra parte era lógico teniendo en cuenta la intervención del Rey en el nombramiento de los obispos. Uno de los primeros desencuentros del nuevo Gobierno provisional de la República con la Iglesia fue con motivo de la Pastoral del Primado de España y Arzobispo de Toledo, Cardenal Segura, en la que defendía al ex Rey Alfonso XIII en el momento en que estaba siendo acusado de actos anticonstitucionales por la Fiscalía de la República, Pastoral esta que motivó la expulsión de España del cardenal Segura.

A pesar de todo lo anterior se puede ponderar si la decisión de suprimir sin más los Colegios religiosos fue la más adecuada teniendo en cuenta los acontecimientos posteriores. Está claro, como se desprende del famoso discurso de Azaña en el Congreso²¹, que el objetivo era sanear las mentes de los españoles acostumbrados durante años a la educación de “cerrado y sacristía” (en palabras de A. Machado) propia de los Colegios religiosos. Pero ¿se consiguió ese objetivo? Es evidente que no, porque no dio tiempo a realizar todo el proceso de sustitución de colegios religiosos por colegios públicos laicos; pero ¿qué problemas se hubiesen podido plantear si la República hubiera durado más tiempo? Un problema evidente era la necesidad de sustituir los centros religiosos que se iban cerrando por otros de nueva creación; en un contexto de crisis económica como era el de los años 30 y teniendo al mismo tiempo que construir una gran cantidad de centros de Primaria para escolarizar a toda la población, sobre todo en el ámbito rural, que

²¹ [Ver nota 16: Discurso de 13 de octubre de 1931.](#)

carecía de ellos, parece claro que la República habría tenido grandes dificultades por motivos económicos al menos en el ritmo de construcción de nuevos centros. Por otra parte, al permitir la Enseñanza privada, los colegios religiosos, como efectivamente se hizo en el segundo bienio, hubieran podido “camuflarse” bajo la fórmula de centros de titularidad laica, por ejemplo, de asociaciones de padres, pero en la práctica dotados de la misma orientación que los colegios religiosos que se estaban sustituyendo. Todo esto no es más que pura especulación pero podemos valorar si hubiera sido una solución más práctica la construcción de Institutos públicos bien dotados y gratuitos, que hubieran gradualmente ido absorbiendo la mayor parte del alumnado de centros religiosos; si hoy día se suprimieran las subvenciones y conciertos a los centros privados de enseñanza, la mayor parte de ellos desaparecería; esta es la situación de la mayor parte de Europa donde la Enseñanza pública es absolutamente mayoritaria. En estas condiciones podríamos preguntarnos si mereció la pena desatar con el artículo 27 una “guerra escolar” que hizo que hubiera gentes indecisas de orientación católica que acabaron posicionándose en contra de la República. Seguramente las fuerzas de Izquierdas, en la Democracia actual, tuvieron en cuenta estos precedentes a la hora de posicionarse con respecto a temas como la Enseñanza privada o las subvenciones y conciertos (aunque este es otro tema bien diferente).

En cualquier caso, detrás de esas reservas de la República frente a la Enseñanza en colegios religiosos está la preocupación por el tipo de “cultura”, de mentalidad, de ideología en el sentido de formación en valores humanistas, racionalistas, de tolerancia... que se transmitía en la Escuela. Esto nos lleva a plantearnos un problema de plena actualidad. El sistema educativo, en la época de la República y en la actual, no solo contribuye a garantizar una mano de obra cualificada y unos técnicos necesarios para el desarrollo del sistema capitalista sino también a universalizar entre la ciudadanía el basamento ideológico necesario para el adecuado funcionamiento del sistema político liberal y democrático. Esto ha sido así en el pasado histórico, en los orígenes del Estado liberal, pero también en el presente.

Es posible que una de las razones, evidentemente no la única, del desapego o la indiferencia que observamos hoy respecto a la Democracia en nuestra sociedad, y muy en especial entre nuestros jóvenes, sea un mal funcionamiento o inadecuación del sistema educativo. Quizá actualmente estamos priorizando en exceso el objetivo de cualificar la mano de obra que necesita nuestra economía, objetivo sin duda necesario, pero probablemente a costa de debilitar ese otro gran objetivo que debe tener la educación en un país democrático, que es el de formar ciudadanos y ciudadanas capaces, con espíritu crítico y racional y con la necesaria formación que les posibilite participar con autonomía en la vida democrática y valorar su importancia en el bienestar de la colectividad. Adiestrar a los futuros trabajadores y trabajadoras en las competencias necesarias para desenvolverse en la vida laboral y económica es sin duda necesario, pero sin olvidar que uno de los papeles esenciales de la Escuela es formar futuros ciudadanos y ciudadanas que sepan desenvolverse en la vida política de su país. El menosprecio a los valores humanísticos que constituyen el fundamento de nuestras sociedades democráticas, muy asociados a modelos educativos norteamericanos, es posiblemente uno de los factores, junto a otros de carácter socioeconómico, que contribuyen a explicar el deterioro que estamos viendo últimamente en la

vida política norteamericana (y en la de otros países), así como la extensión de teorías acientíficas, terraplanistas, impropias de un país tan avanzado como EEUU.

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

²² Discurso pronunciado ante la Convención Nacional el 5 de febrero de 1794.

Bibliografía

- *Breve Historia de España* Fernando García de Cortázar y José Manuel González Vesga. Círculo de Lectores 1985
- *Crisis política de España. Doble llave al sepulcro del Cid*. Madrid 1892. Joaquín Costa
- *Descubrir la Historia.es* “La alfabetización en la España decimonónica”. Miguel Vega Carrasco
- *Educación e ideología en la España contemporánea*. Manuel de Puelles Benítez. Barcelona 1980.
- *Historia de España* dirigida por Manuel Tuñón de Lara. Barcelona 1980
- *Historia de los heterodoxos españoles* Marcelino Menéndez y Pelayo. Pérez-Roldán y Suanzes-Carpegna Editores.
- *La Educación en la España contemporánea*. Agustín Escolano Benito. Madrid 2002.
- *La Enseñanza en la II República*. Mariano Pérez Galán. Madrid 1975
- *La Escuela de la II República* Francisco Flores Tristán. Fundación de Investigaciones educativas y sindicales
- *La España del siglo XIX*. Manuel Tuñón de Lara. Barcelona 1974
- *Las Constituciones de España*. Edición de Jorge de Esteban. Madrid 1982
- *Maestro, escuela y patria: Notas pedagógicas*. 1899. Joaquín Costa
- *Política y Educación en la España contemporánea*. Antonio Viñao. Madrid 1982.



EL CULTIVO DE LA MEMORIA CORPORAL: EL CASO DEL ELIMINACIONISMO FRANQUISTA DURANTE LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA

Emilio Castillejo Cambra

«El robo es quizá el medio más antiguo de evitar el trabajo, y la guerra rivaliza con la magia en sus esfuerzos por conseguir algo por nada, conseguir mujeres sin poseer atractivo personal, lograr poder sin poseer inteligencia y disfrutar de las recompensas de una labor continua y pesada sin haber levantado un dedo en el trabajo o sin haber aprendido un solo conocimiento útil» (MUMFORD: 1982, 100).

Introducción

La Guerra Civil española no fue la guerra de Atenea, sino la de Ares, cruel y devastadora. Fue una guerra, con muertos y heridos en el campo de batalla, en los bombardeos, y la violencia propia de cualquier conflicto bélico: los robos y violaciones de los que habló Lewis Mumford. Pero fue, además, una guerra civil (incivil, mejor): tanto en la retaguardia rebelde como en la republicana se desató una violencia extrema contra el enemigo político, liberando tensiones sociales acumuladas. Pero no hay consenso en la valoración de ambas violencias. La mayoría de historiadores tanto extranjeros (Beevor) como españoles (Reig Tapia, Casanova, Sevillano, Solé i Sabaté, Espinosa...), además de recalcar que la violencia de unos y otros se desató tras el derrumbamiento del Estado provocado por el golpe militar de julio de 1936, subrayan las diferencias entre ambas: la violencia franquista, además de más abultada, fue sistemática, planificada desde arriba por la autoridades golpistas, ejecutada por militares, falangistas, carlistas, cedistas, propietarios, y bendecida por la Iglesia; mientras la violencia en la zona republicana fue sobre todo obra de milicianos comunistas, anarquistas, socialistas, que no siempre pudo ser frenada por el Gobierno republicano, y tuvo como objetivos principales a derechistas, propietarios, el clero. Matizan también que la violencia franquista después de la *Victoria*, objeto de otro capítulo de este informe, cada vez mejor conocida gracias a autores como Núñez Díaz- Balart, Cenarro, Vinyes, Moreno..., fue unidireccional: represión física (campos de concentración, cárceles, torturas, fusilamientos extrajudiciales, trabajos forzados, robos de niños, políticas de reeducación y eugenésicas); represión económica (expolios, rapiñas, multas, incautaciones de bienes); exiliados convertidos en parias y abandonados en campos de refugiados franceses, o peor, en campos de concentración nazis (Mauthausen, Dachau, Buchenwald); represión de la oposición pacífica, de los huidos y grupos guerrilleros...

Frente a esta visión hegemónica, desde finales del siglo XX, coincidiendo con la victoria electoral del Partido Popular de José María Aznar, escritores como Pío Moa, lejos de revisar nada, recuperan los mitos de la Guerra Civil que se habían repetido incansablemente en el franquismo: la guerra

empieza con la revolución de Asturias, el golpe de Estado se produjo para evitar una revolución en marcha. Mientras, César Vidal compara la represión en la zona republicana, de las *chekas* madrileñas, con la violencia de Stalin o Hitler, sin echar un vistazo a lo que ocurría al otro lado del frente. Otros, sin que puedan ser catalogados como *revisionistas* (reconocen que la violencia en la zona republicana se desató tras el golpe, aunque no surgiera de la nada; que la represión franquista fue planificada desde arriba y fue más voluminosa; que muchos victimarios de la zona republicana se convirtieron en víctimas tras la *Victoria*), para contrarrestar la cultura memorialista sobre la violencia franquista, insisten en los paralelismos entre las violencias de ambas retaguardias. Ledesma (2009) cuestiona el carácter improvisado y espontáneo de la represión en la zona republicana que se ha solido atribuir a “incontrolados”, sin orden jerárquico. Fernando del Rey, además, incidiendo en esa equiparación, rechaza que la represión franquista se pueda definir como *genocidio* u *holocausto* como hace Preston, en lo que puedo coincidir, pero aduciendo que no es comparable con la represión de Hitler y Stalin en “la tierra de sangre”, el arco que se extiende desde el Báltico al Mar Negro, sin tener en cuenta el volumen escaso de población que controlaba Franco en comparación con la que controlaron los otros dos dictadores. Difumina además toda violencia política española en la *brutalización de la política de la Europa de entreguerras* o en la ausencia de tradición democrática en España: la fiebre memorialista actual, dice, se olvida de que la mayoría de los españoles durante la Guerra Civil “no entendían su presente y su futuro en clave democrática” (DEL REY, 2019, 18). A este borrado de perfiles contribuye también el olvido de los condicionamientos sociales y políticos que condujeron a los asesinos de ambas retaguardias a cometer crímenes. O los condicionamientos culturales, como la tendencia a describir la violencia anticlerical sin mencionar el clericalismo, como constato en mis trabajos sobre la historiografía franquista o sobre la Semana Trágica. El historiador no debe justificar nada, pero está obligado a evidenciar todos los matices, todos los factores que influyeron en los crímenes de ambas zonas.

Tres cuestiones previas. Primera, este capítulo se centra en la violencia franquista en la Guerra Civil, pero no puede dejar de mirar cara a cara la “violencia revolucionaria” de la zona republicana de que habla Fernando del Rey. Del mismo modo que el autor de este informe es descendiente de víctimas de la represión franquista en la zona rebelde (familiares asesinados y enterrados en fosas comunes, apropiación de bienes, cortes de pelo y aceite de ricino, movilizaciones forzosas, muertos en el campo de batalla no entregados a la familia y enterrados en fosas de guerra), pero no puede dejar de pensar en las víctimas de esa “violencia revolucionaria”, ni identificarse con sus victimarios. Segunda, ¿cómo denominar la violencia franquista? Siendo poco adecuado el término *holocausto* o *genocidio* de que habla Preston, y demasiado blando el término *limpieza política* que prefiere, entre otros, Mikelarena, adopto el término *eliminacionismo* que utilizó Daniel Jonah Goldhagen para hablar de otras latitudes, que incluye la *transformación* o intento de asimilación de un grupo; la *represión* o dominación violenta; la *expulsión*; la *prevención de la reproducción* y eugenesia; el *exterminio*. La concentración del poder en el *Nuevo Estado*, tanto en la guerra como en la posguerra, permitió al régimen franquista dibujar todas y cada una de esas facetas del eliminacionismo. En la zona republicana no se dibujaron todas esas facetas, precisamente por la dispersión del poder estatal, que, paradójicamente, fue la que propició una violencia orientada

desde niveles jerárquicos inferiores. Tercera, esa violencia no tiene que ver con una especial inclinación de los españoles hacia la misma: se enmarca en la convulsión política y social, la guerra civil europea de que habla Traverso (2009), que vive el viejo continente entre 1914 y 1945. El franquismo es el epígono de esa guerra civil. Los múltiples ejemplos que ofrece Goldhagen del eliminacionismo del siglo XX a nivel mundial desmienten la especificidad hispana. Pero ello no debe servir para difuminar responsabilidades.

Pretendo en este capítulo, en primer lugar, dar una explicación de cómo se ha transmitido ese eliminacionismo a través de la enseñanza de la historia, recalcando que, a pesar de que los cuerpos fueron los principales receptores de esa violencia, sistemáticamente han sido escamoteados. Este objetivo nos obliga a plantear la relación entre la historiografía profesional y escolar con el poder, con los intereses individuales, sociales, institucionales que se manifiestan en cada contexto histórico: el franquismo, la Transición, la actualidad. Y, en segundo lugar, pretendo apuntar las posibilidades pedagógicas del conocimiento de hechos tan dolorosos como los que mentamos, lo que nos obligará a reflexionar, entre otras cosas, sobre la relación entre memoria e historia, y entre cuerpo y memoria. Estos dos últimos términos mantienen una relación doble. Por un lado, el cuerpo humano es un *lieu de memorie* más, un testigo en que pueden leerse las experiencias vividas: por eso Paul Ricoeur habla de *memoria corporal*. Por otro, el cuerpo, que nos relaciona con el mundo y nos permite conservar una imagen más o menos vivaz de él, es un agente de la memoria: grabamos en nuestra memoria aquello que previamente hemos aprendido con el cuerpo.

Para conseguir estos fines, explico, en primer lugar, los factores que han dificultado y dificultan la presencia en la historiografía escolar de la memoria del eliminacionismo franquista, y de los cuerpos como testigos del mismo. En segundo lugar, describo cómo han incidido esos factores en el tratamiento del eliminacionismo franquista en la historiografía escolar en la dictadura, la Transición y la democracia actual. En tercer lugar, dado que la Ley de Memoria Democrática de 2022 y el despliegue curricular de la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), aprobada el mismo año, exigen expresamente el estudio de la violencia en las retaguardias durante la Guerra Civil, me permito hacer unas sugerencias sobre el modo de abordar en las clases de Historia el eliminacionismo franquista, que exige un *buen uso* de la memoria y perder el pudor, enseñar a los alumnos los cuerpos.

Una historia sin memoria, una historia sin cuerpos

Las razones para olvidar la memoria

La historiografía escolar, los manuales escolares de Historia, ha tenido y tiene buenas razones para ocultar, olvidar, manipular el eliminacionismo franquista. En primer lugar, razones de legitimación. Como apunté ya en mi estudio sobre la historiografía escolar del franquismo, ésta, como otros textos oficiales (periódicos, pastorales de obispos, tratados políticos...), se sintió en la obligación de legitimar un régimen de origen ilegítimo, cuyo hecho fundacional es precisamente la Guerra Civil.

Una legitimación similar, como veremos, se produce en muchos manuales posfranquistas a partir de 1975.

En segundo lugar, razones institucionales y sociológicas. Determinadas instituciones como la Iglesia y el Ejército, implicadas de una u otra forma en el golpe militar y en la represión que le siguió, aunque transformadas, siguen vigentes. La Iglesia de Franco, como subraya Casanova, tuvo un papel activo en la represión y su legitimación. En mi trabajo sobre la memoria eclesial de la Guerra Civil he intentado comprobar el paralelismo entre esta última (encíclicas, pastorales) y los manuales de Historia. No sólo las editoriales católicas (SM, Bruño, Magisterio), sino también las más secularizadas guardan también en este y otros temas una actitud reverencial hacia esa organización: se refleja la Iglesia víctima de la zona republicana; se oculta la Iglesia verdugo de la zona rebelde. Podemos aventurar las razones políticas de tales ocultaciones: esta organización, durante la Transición y la democracia, como dice Mella Márquez, sigue siendo un grupo de presión, que conserva muchos privilegios educativos (colegios, editoriales) y fiscales del pasado gracias a los acuerdos entre España y la Santa Sede de 1979. Se añaden razones culturales: José Santiago habla de una secularización incompleta. También razones sociológicas: según Pérez Agote, la religión, ante la supuesta ausencia de valores laicos, ofrece códigos de conducta más *seguros*. Cabe suponer que las editoriales no plantean cuestiones vidriosas, convierten a la Iglesia en tabú, porque se adecuan a ese condicionante sociológico y a ese mercado... a costa del compromiso con la verdad historiográfica.

También los militares, como señalan estudios como los de Alía o Mikelarena, por ejemplo, estuvieron implicados directamente en el eliminacionismo. El Ejército es igualmente un grupo de presión que actúa durante la Transición, cuando, por cierto, reaparece la ideología militar golpista. Las ocultaciones y eufemismos sobre la participación del Ejército en la represión franquista son más evidentes en los manuales de EGB y BUP de la Transición, además de por el peso de una tradición consolidada en la dictadura, todavía cercana, por el ruido de sables que pervivió hasta la solución del *problema militar* por los gobiernos de Felipe González (1982-1996). Desde entonces, quizás intervenga más la acomodación de los autores y editoriales a la opinión de los españoles sobre las Fuerzas Armadas: recuerda Alía que, según el CIS, en 2015 para 60.9%, muy buena o buena, a lo que contribuye el abandono de dos prácticas militares, la represión y el intervencionismo. Se añade el hecho de que, cada vez más impregnadas de valores civiles, “las Fuerzas Armadas son vistas como depositarias de unos valores permanentes, dotados de una gran capacidad para salvar los obstáculos” en un momento determinado (BAQUÉS: 204, 133). De nuevo, la verdad historiográfica sacrificada en el altar de la sociología y de valores firmes. Como he señalado en mi trabajo sobre la Semana Trágica de Barcelona de 1909, también el comportamiento del Ejército y de la Iglesia en este acontecimiento histórico sigue siendo para los manuales de Historia un tabú.

Hay razones políticas y personales. F. Mikelarena comprueba la implicación en la represión franquista en Navarra de determinadas personas vinculadas al carlismo, al falangismo, lo que le valió una demanda judicial de Arturo del Burgo Azpíroz, nieto de Jaime del Burgo Torres, responsable del Requeté, según el historiador, cuando se produjo la llamada saca de Monreal

(Navarra) en que fueron asesinadas 64 personas (*Diario de Noticias de Navarra*, 18- 2- 2021). En esa línea de implicaciones familiares y personales, ha incidido un buen conocedor de los entresijos de la ciudad de Pamplona, el escritor Miguel Sánchez Ostiz, en sus libros *El Escarmiento*, sobre la represión física, y *El Botín*, sobre el enriquecimiento ilícito de los vencedores a costa de los vencidos. Tengo para mí que ese botín, que confirma la tesis de Mumford que encabeza este capítulo, es una de las razones más poderosas para tanta desmemoria. Ledesma (2007), por su parte, recalca la necesidad de identificar a los ejecutores de la violencia en la zona republicana y el papel que jugó la población en la misma, que no fue totalmente pasivo. La complicidad con los crímenes también se da en la zona rebelde: personas que van a presenciar fusilamientos, mujeres que acuden a las cárceles para atar las manos de los presos con alambre o cuerdas para llevarlos al paredón... O en la Alemania nazi, con la participación de los “alemanes corrientes” en el Holocausto, como explicó, no sin provocar una viva polémica, Daniel Jonah Goldhagen en *Los verdugos voluntarios de Hitler*.

Otras razones afectan a la experiencia vital y personal de los autores de manuales. En un artículo reciente sobre los emisores de los manuales de Historia, intento comprobar cómo algunos autores, los más convencidos (Castro, Bermejo de la Rica), convirtieron los manuales de historia en la continuación de la guerra por otros medios, para usar una expresión clásica; otros los utilizan como salvoconducto, para marcar distancias con su pasado masón (Asián Peña), republicano de izquierdas (Aguado Bleye), catalanista (Sobrequés Vidal). Otros como Vicens Vives o Domínguez Ortiz, que como historiadores profesionales se distancian de los valores del régimen, como autores de manuales lo legitiman, se someten a la *cultura oficial*. Además, muchos autores que publicaron manuales durante el franquismo, lo hacen también en la Transición: J.A. Garmendia, J. Rastrilla (para SM), J.M. Revuelta (para Magisterio), R. Ortega o J. Roig (para Vicens Vives)...

Otras razones tienen que ver con la política del libro escolar. Durante el franquismo, fracasado un primer intento de establecer un texto único, se volvió a la tradicional autorización administrativa, a que se añadía la censura eclesiástica: el *Nihil obstat* y el *Imprimatur* del obispo de turno. En la democracia, en esencia, la administración sólo controla la adaptación de los manuales al marco curricular, en nuestro caso a la historia legislada, no los contenidos, con lo que se garantiza la “libertad de los editores para desarrollar de manera creativa los contenidos del currículo”, según reza el R.D. del Ministerio de Educación y Ciencia del 15 de abril de 1992 (PUELLES: 1998, 68). Es decir, el franquismo garantizó la difusión a través de los manuales de una visión muy concreta del eliminacionismo; la democracia no garantiza que la historiografía escolar se acomode a unos criterios científicos. Es lo que explica, además de los intereses crematísticos de las editoriales (revisar o cambiar un manual sale caro), que la transmisión de conocimiento de la historiografía escolar a la profesional sea tan lenta. Veremos más adelante los cambios que en este sentido introducen la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) y la Ley de Memoria Democrática.

Las razones para olvidar los cuerpos y su vinculación con la memoria

Como hemos adelantado ya, la principal víctima del eliminacionismo franquista fueron los cuerpos. La historiografía escolar ha tenido y tiene también buenas razones para esquivar los cuerpos y la doble relación que hemos anunciado entre cuerpo y memoria. En primer lugar, el cuerpo es un lugar de memoria, de *memoria corporal* (Ricoeur), porque las heridas, los traumatismos que observamos en nuestro cuerpo invitan a rememorar incidentes del pasado. Ahí se depositan también las heridas del eliminacionismo. Jean- Luc Nancy deja claro que “la verdad es la piel”, que recibe “grietas, cicatrices, quemaduras” (NANCY: 2007, Indicio 54). Maya Aguiluz resume muy bien lo que puede expresar el cuerpo: desde la perspectiva de Foucault, es superficie de inscripciones del poder; desde la perspectiva de Bourdieu, aprende *habitus*, gestos y formas de comportarse que se naturalizan y sirven a la distinción social.

Como señalo en mi libro *Enseñar historia al margen de los cuerpos*, la literatura, las artes plásticas o la fotografía llevan tiempo reflexionando sobre el cuerpo como *lieu de memoire*, reflexión que se impulsa con la posmodernidad, que saca a la luz las grandes catástrofes humanas del siglo XX, de las que culpa a la modernidad misma. En la historiografía escolar esa reflexión, como siempre, es mucho más tardía e incompleta. En el sistema tradicional de educación se impone claramente la teología del cuerpo católica, espiritualista e idealista, que desplaza los cuerpos concretos, reales, en favor de sus metáforas: el Cuerpo Místico, el Cuerpo Social y el Cuerpo Nacional, es decir, la Iglesia, la sociedad y la nación entendidos como un todo orgánico. La historia está para recordar cosas importantes, incluso sublimes, que excluyen la vulgaridad con que se asocia al cuerpo. A estas razones se suman, especialmente a partir de la imposición de un sistema educativo tecnocrático, las propias del pensamiento técnico, tendente a un análisis economicista que justifica en nombre del progreso el sacrificio de los cuerpos que trabajan. Y se añaden el autocontrol y el pudor moderno, que es el que entierra a los muertos en ataúdes con tapa, que escamotea los cuerpos, la enfermedad, la muerte, las necesidades fisiológicas del ser humano. De este modo, los manuales de Historia muchas veces narran las guerras sin citar los muertos; otras, éstos son reducidos a estadísticas, a números. Nadie mejor que Santiago Ramón y Cajal explica la tendencia de los historiadores a olvidar las víctimas de la guerra. Henchido de patriotismo, sólo comprendió que las guerras dejan huellas en los cuerpos cuando vio en directo (una más de sus travesuras de adolescente) el enfrentamiento entre las tropas rebeldes de Prim, Moriones y Pierrard y las fuerzas leales a Isabel II dirigidas por Manso de Zúñiga, en los campos de la localidad oscense de Linás de Marcuello (agosto de 1867):

«Confieso que aquella imagen brutalmente realista de la guerra enfrió bastante mis bélicos entusiasmos. En ningún libro había leído que las heridas de fusil fueran tan acerbamente dolorosas, ni que los lisiados exhalaran quejas tan lastimeras. Está visto que o los historiadores no han presenciado batallas, u omiten deliberadamente por sabida la tortura física y moral de las víctimas». (RAMÓN Y CAJAL: 1968, 128).

Ramón y Cajal da en la diana. Porque se da cuenta de que las heridas del cuerpo son tan evidentes que sólo pueden pasar desapercibidas por la impericia o por la mala fe de los historiadores; y de que evidenciar las heridas del cuerpo puede erosionar, “enfriar”, los entusiasmos y sentimientos patrios.

En segundo lugar, el cuerpo es agente de memoria. La fenomenología, especialmente Maurice Merleau- Ponty, nos enseña, entre otras cosas, que el cuerpo *aprende* el movimiento; que el lenguaje es la impresión que dejan los vocablos vistos y oídos; que una experiencia erótica no es una *cogitatio* que está en la conciencia, sino el apunte que otro cuerpo ha dejado en el nuestro. Como subraya Jorge Restrepo, a partir de la fenomenología, la teoría de la cognición ha superado el cerebrocentrismo tradicional para dar paso a una cognición corporeizada. La *memoria corporal* de que habla Ricoeur consiste también en activar con espontaneidad y naturalidad un hábito aprendido, para que se convierta en estable y permanezca disponible.

Como señalo en mi citado trabajo sobre el cuerpo, esta visión del aprendizaje rompe con las estrategias del modelo tradicional y elitista de educación. Rompe con la estrategia de contención, que no es otra cosa que proporcionar a los niños y adolescentes de todas las clases sociales una formación moral, religiosa y patriótica para contener sus impulsos personales (la concupiscencia) y colectivos (los impulsos de la masa irracional, la revolución). Por eso, la Iglesia y los intelectuales católicos no pueden entender muy bien el protagonismo que el aprendizaje activo da al cuerpo, y asocian la educación del cuerpo con el sensualismo, con el pecado. Rompe con la estrategia de distinción, que supone proporcionar a las elites una sólida formación intelectual alejada lo más posible de todo lo que se relaciona con el cuerpo, asociado a las actividades manuales de las clases trabajadoras. El aprendizaje activo implica que las clases elevadas también deben poner en movimiento el cuerpo para aprender.

En España, se habla por primera vez de pedagogización del cuerpo (deportes, aprendizaje activo, espontaneidad...) en el *Boletín Oficial de la Institución Libre de Enseñanza* (BILE), desde 1876, y en la *Revista de Pedagogía*, fundada en 1922 por Lorenzo Luzuriaga, miembro a la vez de la ILE y del PSOE. La asignatura de Historia, sin embargo, dado el espiritualismo, el culturalismo e idealismo que han acompañado su código disciplinar, siempre ha mostrado muchas dificultades para asimilar tales principios. El pedagogo socialista Rodolfo Llopis, por ejemplo, que escribe en esos medios, defiende a la altura de 1922 un método intuitivo y activo, pero no sabe desprenderse de unos contenidos históricos muy tradicionales. Bien es cierto que, a partir del método activo e intuitivo, llega a comprender la necesidad de que la Escuela esté en íntimo contacto con la realidad. Las consecuencias últimas del aprendizaje activo e intuitivo las encontramos en la famosa Circular de 11 de noviembre de 1937 sobre Orientaciones Pedagógicas en Escuelas Primarias, redactada bajo el mandato ministerial del comunista Jesús Hernández durante la Guerra Civil: rechazo del intelectualismo, el alumno debe ser agente de su formación (todas las asignaturas se convierten en actividades), *la escuela popular* debe enseñar la organización del trabajo y de la producción.

Con toda esta tradición, sigo glosando mi libro sobre el cuerpo, rompe el franquismo. Romualdo de Toledo, Jefe del Servicio de Enseñanza Primaria dependiente de la Comisión de Cultura y Enseñanza (1936-1938), fue el principal debedor de las ideas *extranjeras* de la ILE. De hecho, la asignatura de Historia durante el franquismo sigue apegada a un modelo de *historia sin pedagogía*, basado en el intelectualismo, el elitismo, el espiritualismo, el olvido de las condiciones reales de la existencia, el olvido de los cuerpos. Sólo a finales de los 60, el Ministerio de Educación y Ciencia permite la difusión de propuestas didácticas como la de Rosa Ortega, colaboradora de J. Vicens Vives y autora de manuales para la editorial de este nombre, y Adela Gil Crespo, educada en el Instituto Escuela de Madrid: una historia más cercana a la “vida” (menos intelectual y metafísica) y un método inductivo, activo, lo que no significa que la asignatura deba dejar de “favorecer a la nación” y su “grandeza”. A partir de entonces, el activismo, el análisis de textos, mapas, imágenes..., son referencia obligada de las programaciones didácticas de EGB, BUP, que obedecen a la Ley General de Educación (LGE) de 1970, inspirada en el conductismo pedagógico. También en Primaria, ESO y Bachillerato tras la aprobación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990, inspirada en el constructivismo, que otorga más autonomía al discente, sobre todo tras la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) en 2006, que habla de las competencias básicas que un alumno debe adquirir al final de un ciclo educativo: la competencia *aprender a aprender* (manejo de técnicas de trabajo); la competencia de *autonomía personal* (emprender y desarrollar acciones y proyectos individuales o colectivos).

A pesar de todo, no es fácil romper con reflejos del pasado. En primer lugar, porque a las clases privilegiadas les sigue resultando difícil acomodarse a ese rasero. Según Ivor F. Goodson, mientras el currículo centrado en la cotidianidad (que habla más de los cuerpos) se orienta hacia los hijos de la clase obrera, los hijos de las familias acomodadas buscan la distinción social a través de conocimientos más excelsos. Y, en segundo lugar, porque, siempre apegada al intelectualismo, a la asignatura de Historia le sigue resultando difícil llegar a las últimas consecuencias del método intuitivo y activo, un proceso de inmersión, que obligatoriamente requiere el concurso del cuerpo, un cuerpo que se vuelque en la realidad, que entre en las fábricas, en los campos de batalla, en las cárceles de la Inquisición..., o dé plasticidad al eliminacionismo franquista.

El eliminacionismo en la historiografía escolar

Los factores mencionados en el punto anterior han conducido y conducen a la redacción de unos manuales marcados esencialmente por el olvido de la memoria y el escamoteo de los cuerpos, como agentes de la memoria y como *lieux de memoire*. Obviamente hay que establecer matices entre los manuales de Historia franquistas y los que se redactan desde la Transición.

Franquismo: vinculación entre la historiografía escolar y el discurso político

Enrique Moradiellos resume muy bien las interpretaciones que se dieron de la Guerra Civil española durante la dictadura franquista. En la inmediata posguerra imperó una visión heroica y maniquea que exaltaba el *Alzamiento Nacional*. A partir de la celebración oficial del “XXV Aniversario de la Paz de Franco”, en pleno desarrollismo, empieza a ofrecerse, simulando la reconciliación nacional, la interpretación de la Guerra Civil como fracaso, como una tragedia colectiva que conviene olvidar, tanto en la literatura (Gironella), como en el mundo de la política de ambos bandos (Giménez Fernández, Juan de Borbón, *El Socialista*), en el cine (Bardén, Isasi). Paralela a ésta, discurre una tercera visión, la de la inevitabilidad de la guerra, para difuminar las responsabilidades de los que la iniciaron.

Obsérvese que todas estas interpretaciones se repiten en distintos soportes: libros de historia, discurso político o eclesiástico, el periodismo, el cine... y en la historiografía escolar, que no es un mundo aparte, una atalaya. Como subrayó el lingüista Martínez Arnaldos, los discursos en un momento determinado tienden a homogeneizarse, a formar un discurso único: distintos soportes son funcionalmente la misma cosa. Obsérvese también que en todos estos textos se impone el discurso político, la necesidad de legitimar un régimen ilegítimo. El equipo de Álvarez Osés o yo mismo en mi trabajo sobre historiografía escolar franquista, hemos abordado el tratamiento de la Guerra Civil en los manuales de Historia, que reproducen las interpretaciones mencionadas, a las que no voy a volver: heroísmo y maniqueísmo, tragedia colectiva, inevitabilidad. Sólo quiero apuntar que el método memorístico, los manuales sin pedagogía, sin actividades, sin reflexión, impiden que el cuerpo sea agente de memoria, mientras el maniqueísmo y el heroísmo, que sea lugar de memoria.

El maniqueísmo sirve para seleccionar los cuerpos reales, para legitimar a “los buenos españoles” y comprobar los crímenes de los vencidos:

«En 1931 tuvo que marchar el último rey Alfonso XIII y se proclamó la República. En esta república mandaban los masones, socialistas y comunistas. Quemaron muchas iglesias y conventos, perseguían a los católicos, había muchas huelgas, se mataba a la gente y había mucho desorden. Los comunistas, que siempre hacen lo que les manden los rusos, querían convertir a España en una república comunista. Entonces, todos los buenos españoles, con lo mejor del Ejército, y mandados por el general Franco, se levantaron en guerra para que hubiera orden y para librar a España de los comunistas» (OTAÑO: 1961, 94).

El heroísmo, por su parte, permite ocultar o sublimar la violencia: los cuerpos no se convierten en testigos ni de las heridas ni de la muerte; se hace hagiografía de los victimarios. Libros de lectura como el de DOMÍNGUEZ ESTEBAN (1946, 59- 60, 91, 98- 99) hablan de la “caridad ardiente con todos” de “nuestro Caudillo”; del “heroísmo alentado por los encendidos ideales de Dios y de la Patria” de Yagüe; de la “vida ejemplar del General Mola”. Pueden aparecer relatos que expresan una violencia unidireccional:

«Mártires de Dios y de la Patria. Los marxistas de toda la zona roja desencadenaron violentísima persecución contra los defensores de la Religión y de la Patria. Bastaba pertenecer a las asociaciones religiosas o a los partidos de orden para ser asesinado. Muchos, antes de ser muertos, fueron bárbaramente mutilados; otros enterrados o quemados vivos; otros muertos a hachazos o con refinadas torturas» (EDELVIVES: 1958, 206- 207).

Pero, puesto que la historia, recordémoslo, sólo entiende de cosas sublimes e importantes, los textos y elementos paratextuales prefieren centrar la atención en los rostros idealizados de los héroes: Franco, José Antonio, Mola, Moscardó. Aunque los relatos de los manuales hablen de violencia, las imágenes, más poderosas que las palabras, prefieren reflejar la violencia sobre las cosas. Este mismo manual, por ejemplo, ofrece un dibujo de las “Ruinas gloriosas del Alcázar de Toledo” (EDELVIVES: 1958, 204), que también repiten otros muchos manuales. El alumno difícilmente averiguará la violencia que acarrea, por ejemplo, el final del relato que ofrece SM (1962, 115) sobre el “Niño héroe”, que huye de la ciudad de Teruel tomada por “los marxistas” con su hermano, que resulta muerto, y llega a las “líneas nacionales”: “No llores, muchacho - le dijo un jefe del Ejército-, la muerte de tu hermano, será vengada ¡Arriba España!”.

Algunos manuales del tardofranquismo anuncian estrategias que tendrán mucho éxito en la Transición: el olvido y los falsos equilibrios. Fernández y Ortega (editorial Vicens Vives), sin dejar de justificar el *Alzamiento* para evitar la revolución, opta por el olvido, por el pudor, por narrar una guerra sin muertos. No hay heroísmos (esa es su modernidad), pero tampoco violencias que recordar: en los tiempos del desarrollismo se impone mirar más al futuro. VERGÉS (1970, 286- 291) de Teide, que recurre al determinismo, al mito de la guerra inevitable el odio “había de conducir a la guerra”), inaugura la política de los falsos equilibrios: aunque con eufemismos, refiere la violencia falangista (J. A. Primo de Rivera “era partidario de la “acción directa”, es decir de la actuación de sus miembros en los numerosos conflictos de aquella época”), e ilustra con una fotografía las “muchas penalidades” de los refugiados en Francia. Pero, a la hora de la verdad, sólo recuerda la violencia izquierdista antes de la guerra (Asturias, asesinato de Calvo Sotelo, que “hizo que se iniciara el Movimiento”), la producida en la retaguardia republicana y “los abnegados resistentes del Alcázar”. Más lejos no puede llegarse antes de 1975.

La difícil aproximación de la historiografía escolar a la profesional a partir de la Transición

Como señala Moradiellos, el juicio crítico de la historiografía que desacraliza la contienda, gracias a historiadores extranjeros como Brenan, Thomas, Temine, o españoles como M. Tuñón de Lara, que en 1970 inicia sus famosos coloquios de la Universidad de Pau, ya había dado sus primeros pasos en vigencia de la dictadura. A partir de 1990, autores ya conocidos por nosotros, tanto extranjeros (Beevor) como españoles (Reig Tapia, Casanova, Cenarro...) dan un importante paso para recuperar la memoria del eliminacionismo franquista, tarea facilitada por la progresiva apertura de archivos a los investigadores, la consolidación de la democracia, y por el giro historiográfico que, según Santos Juliá (y también Traverso, 2012), se produce con la crisis posmoderna de los grandes relatos y la crisis de la historia social, que supeditaba el individuo al todo: hoy los individuos y su memoria

ocupan el primer plano. Pero los manuales de Historia no siempre reflejan los avances en el conocimiento del eliminacionismo: en el franquismo, historiografía profesional y escolar coinciden en el discurso legitimador; desde la Transición se distancian, la primera avanza, la segunda se estanca.

Como he apuntado en mi trabajo sobre el cuerpo, resulta curioso que los manuales de Historia de la democracia muestren sin tapujos las crueldades de la Gran Guerra, en que España fue neutral, o la violencia del régimen nazi, el fascismo de *los otros*, pero sean tan reticentes a evidenciar la violencia de los españoles en la Guerra de la Independencia, en la de Marruecos... o en la Guerra Civil y el franquismo, nuestro fascismo particular. En los manuales de 3º de BUP, como en algunos del tardofranquismo, se impone el pudor, no por mirar al futuro como en el desarrollismo (recordemos la editorial Vicens Vives), sino como estrategia política: obedecen al pacto de silencio de las fuerzas políticas para no convertir la Guerra Civil en polémica. Con matices. GARMENDIA; GARCÍA (1978,288) de SM mantiene la postura más profranquista. Aferrado a la tesis de la inevitabilidad (la falta de entendimiento y el asesinato de Calvo Sotelo “provocaron el alzamiento militar”), en su relato de las ofensivas militares rebeldes desaparecen los muertos: sólo hay una referencia rápida al final del tema a 300.000 muertos y al medio millón de exiliados, de los que “la mayor parte” regresó, como si quisiera minimizar el drama humano. Obvia cualquier referencia al eliminacionismo de la zona rebelde, no así al de la zona republicana, donde “las masas obreras se precipitaron hacia la subversión y la violencia, creando durante los primeros meses de la guerra una situación de terror”. Otros optan por el olvido, por narrar una guerra sin muertos. La editorial Vicens Vives (Balanzá *et al.*), para seguir su dinámica, se aleja del maniqueísmo, pero esquiva la violencia de las retaguardias y las víctimas de los frentes. Sus imágenes huyen de la sangre: milicianos, aviones de combate. Como otros muchos, reproduce el *Guernica* de Picasso como expresión del dolor por la Guerra Civil: prefiere el símbolo a los cuerpos reales. ÁLVAREZ OSÉS *et al.* (1994, 294) minimiza la violencia en las retaguardias con las cifras de Salas Larrazábal, identifica la zona republicana con desbordamiento y anticlericalismo (sin más datos) y la zona nacionalista con “orden sin fisuras” y “rígida disciplina”. Las imágenes (personajes, desfiles, trincheras) huyen también de la sangre.

VALDEÓN *et al.* (1984, 365, 369) de Anaya se aferra a la tesis de la inevitabilidad y de la tragedia colectiva: la guerra fue “simplemente la conclusión trágica de los errores acumulados desde tiempo atrás”. Sostiene falsos equilibrios: la represión en la zona republicana fue “aguda” y “desordenada”; en la “zona nacional”, “más ordenada pero no por ello menos violenta”. Cita el bombardeo de Guernica, pero lo atribuye a la Legión Cóndor (al fascismo de *los otros*); alude a los exiliados, al dolor que causó la guerra a miles de familias, pero las imágenes sólo reflejan destrozos materiales, desfiles, soldados en el frente... LOBO *et al.* (1977, 312- 313), de Bruño, que también responsabiliza del bombardeo de Guernica a la Legión Cóndor, cita la “peligrosa tendencia [de los milicianos] a actuar por cuenta propia” y la “fuerte represión de elementos derechistas” en la zona republicana, pero diluye la producida en zona nacionalista que atribuye a “masas incontroladas” y a “tribunales especiales”. Sus ilustraciones huyen la sangre: paso de tropas franquistas por Quinto (Zaragoza), símbolos como el *Guernica* de Picasso o *Muerte de un miliciano* de Robert Capa. ECIR (Cisneros *et*

al.) alude a la violencia de ambos lados antes de la guerra, a las víctimas de las principales batallas y al carácter sistemático de la represión en la zona franquista, que, en todo caso, no refuerza con ninguna imagen.

Rafael Valls (2009) da cuenta de cómo en los manuales de 2º de Bachillerato la Guerra Civil pierde definitivamente sus perfiles heroicos y se convierte en un desastre humano, asoma con más claridad la violencia. En ello, sin duda, influyen factores como el asentamiento de la democracia, la desaparición de un peligro de involución, la recuperación de la memoria de los vencidos y los avances de la historiografía profesional. Pero esos avances sólo se trasladan a los manuales de forma muy fragmentaria. David Benayas comprueba cuantitativamente la pervivencia de mitos y tradiciones del pasado en los manuales de bachillerato: un 33'3% de los mismos sigue dando por válidas las cifras de represaliados que da Salas Larrazábal; sólo el 44% hace referencia a la trama civil del golpe de 1936, reforzando el mito determinista de la inevitabilidad. De hecho, como apuntan Fuertes- Ibáñez, los manuales de ESO y bachillerato están llenos de silencios y tergiversaciones (posturas equidistantes, tratamiento insuficiente de aspectos fundamentales como las fosas comunes, los trabajos forzados, asesinatos extrajudiciales) y no abordan la represión como un factor estructural, consustancial del régimen, sino de forma superficial, como algo puntual que localizan en la guerra civil y la inmediata posguerra. Como apunto en mi trabajo sobre la memoria eclesial de la Guerra Civil, la ocultación de la colaboración de miembros de la Iglesia en los crímenes cometidos en la zona rebelde, también en estos manuales, es prácticamente generalizada.

Algunos expresan mejor los desgarros que deja la historia en los cuerpos. ARÓSTEGUI *et al.* (2011, 303, 307) de Vicens Vives recuerda los desastres humanos que acompañaron a los avances de tropas (ya responsabiliza del bombardeo de Guernica al "cuartel general de Franco"), la represión en el bando republicano, "una respuesta popular espontánea contra todo lo que tuviera que ver con los llamados "facciosos"", y la represión "extrema" de los rebeldes. No olvida las consecuencias humanas de la guerra (muerte, carestía, bombardeos...), que ilustra con gráficos, carteles y fotografías, aunque ninguna relativa expresamente a la violencia de los frentes y, sobre todo, las retaguardias. Para ello sigue prefiriendo los símbolos: el *Guernica* de Picasso, *Premonición de Guerra Civil* de Dalí. Otros añaden algún elemento paratextual más explícito: Santillana (Fernández Ros), una fotografía con muertos en el patio del Cuartel de la Montaña, imágenes de bombardeos sobre ciudades, de refugiados en sur de Francia; ECIR (García Almiñana), la fotografía de los cuerpos muertos en una fosa común (indeterminada), el testimonio de un crimen cometido por los rebeldes el Rincón de Soto (La Rioja); y Octaedro (Madalena; Llopis; Maestro), fotografías de soldados muertos en el Cuartel de la Montaña, campesinos apresados y asesinados por tropas rebeldes y textos historiográficos que recalcan las diferencias entre la represión de ambas zonas. Bien es cierto que edulcora una fotografía del exilio con una fotocomposición (superpone los colores de la bandera republicana): el simbolismo de nuevo merma la comprensión del drama. En cualquier caso, el cuerpo empieza a aparecer en su doble vertiente, como agente de memoria (propone una actividad didáctica del tema) y como *lieu de memoire*.

Otros, en cambio, destacan por sus silencios. Bruño (Prieto), que todavía utiliza expresiones como "resistentes del Alcázar", atribuye el bombardeo "criminal" de Guernica a la Legión Cóndor. No da

un tratamiento específico de la represión de cada retaguardia: prefiere hablar de forma genérica al final de la lección de exilio y represión, táctica que refuerza la similitud de ambas violencias. SM (Santacana-Zaragoza) también oculta los aspectos más escabrosos de la evolución de los frentes, aunque cita los muertos o víctimas de algunas batallas; equipara las ejecuciones que “ambos bandos practicaron”, que certifica con las cifras de Salas Larrazábal y de G. Jackson. MAROTO (2003, 439- 440) de Almadra, que todavía habla de “liberación” del Alcázar o trata con suma benignidad las biografías de Franco, Mola, Queipo de Llano, da datos sueltos sobre “los costes humanos” de la contienda, de los “excesos en ambos bandos”: ejecuciones “relativamente frecuentes” en la zona republicana, “represión institucionalizada” en la franquista (no olvida Badajoz). En todos dominan las fotografías de militares, los hechos militares o los símbolos (el *Guernica*), aunque no suele faltar alguna foto de Robert Capa sobre los bombardeos en Madrid o el exilio republicano.

¿Hay motivos para la esperanza? Los retos de la historiografía escolar ante la memoria y el cuerpo

Dos disposiciones legislativas recientes podrían contribuir a llenar el hueco que deja la legislación vigente sobre el libro escolar, al exigir un tratamiento de la violencia desatada en la Guerra Civil y el franquismo. La Ley 20/2022 de 19 de octubre de Memoria Democrática (BOE núm. 252, de 20/10/2022) se plantea como objetivo mantener la memoria de todas las víctimas de la guerra y del franquismo. Aquí nos interesa especialmente el artículo 44, que señala que el currículo incluirá entre sus fines el conocimiento de la historia y de la Memoria Democrática, la lucha por los valores y libertades, y un desarrollo en los libros de texto de la represión en la Guerra Civil y la dictadura. Anuncia, además, la actualización científica del profesorado en este tema. El desarrollo legislativo de la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) también deja un espacio al optimismo por cuanto no olvida la referencia a la violencia política. La concreción del currículo de 2º de bachillerato que hace la Comunidad Foral de Navarra, por Decreto Foral 72/2022, de 29 de junio (BON: 170, de 26 de agosto de 2022, pp. 196- 197), al describir la competencia específica 5 (analizar críticamente el papel de las ideologías), menciona el grado de violencia que pueden adquirir conflictos como la Guerra Civil y regímenes dictatoriales como el franquismo, “hechos estos, traumáticos y dolorosos, que deben conocerse con rigor para que nunca más vuelvan a producirse”. Entre los criterios de evaluación, exige “emplear el rigor metodológico de la historia” en el estudio de las reformas estructurales republicanas, sus logros y “las reacciones antidemocráticas que se produjeron y que derivaron en el golpe de Estado de 1936”: queda clara la responsabilidad de la violencia posterior a julio de 1936.

En cualquier caso, todos sabemos que, en el aula, por muchas prescripciones legislativas o cursos de formación que haya, no tiene por qué cumplirse la voluntad del legislador, que todo depende del profesor de turno. Por eso me permito hacer algunas observaciones sobre el lugar que, según mi punto de vista, deben ocupar la memoria y el cuerpo al abordar el eliminacionismo franquista en el aula.

Hay que precisar el lugar de la memoria en la asignatura de Historia

En este punto, me remito a lo dicho en un artículo reciente sobre las *zonas grises* de los recuerdos. Creo que, más allá de las diferencias entre memoria, siempre plural y subjetiva, y la historia, que necesita un método racional y crítico, es posible la colaboración entre ellas para buscar la verdad. La asignatura de Historia debe ser la palestra en que, a modo de caleidoscopio, se reflejen todas las memorias, la de las víctimas y la de los victimarios, la memoria del poder y la memoria de los humillados. La memoria sirve a la historia porque la humaniza, reconcilia el conocimiento histórico con la humanidad, con el sufrimiento de los vencidos (presos, exiliados, vejaciones a mujeres, homosexuales y niños...) o con la ejemplaridad de los que supieron ponerse en la piel del otro: el socialista Julián Zugazagoitia muestra su desazón por el asesinato de José Calvo Sotelo, cometido por correligionarios suyos; el Padre Gumersindo de Estella lamenta el comportamiento indigno de algunos de sus compañeros sacerdotes. En sentido inverso, la historia sirve a la memoria, porque pone coto a sus excesos, a sus abusos, a los que se refieren Tzvetan Todorov (*Los abusos de la memoria*) o Manuel Cruz (*Las malas pasadas del pasado*). Éste último creo que acierta cuando afirma que debemos defendernos del pasado, porque vivir en el recuerdo nos impide vivir el presente y añade elementos tóxicos a la vida política, pero también subraya la necesidad de defender el pasado de agresiones.

Tomo la receta y me sirvo de distintos autores (Moradiellos, Sevillano, Beevor, Casanova...) para identificar esas agresiones al pasado, a la narración de la Guerra Civil. La agresión del mal llamado revisionismo (Vidal, Moa), que, como hemos dicho, repite mitos muy antiguos para legitimar el golpe de 1936. La agresión del determinismo, que considera la Guerra Civil como inevitable, relativizando la responsabilidad de los golpistas. La agresión de la equidistancia que, más allá del número de víctimas en una y otra zona, impide ver las diferencias entre ellas. Y la agresión del relativismo: como he señalado ya, la historiografía escolar franquista recordó a las víctimas de la zona republicana y se olvidó de las de la franquista; todavía hoy recuerda a los miembros del clero asesinados en la zona republicana, no los de la zona rebelde, que también los hubo.

La colaboración entre memoria e historia permite recorrer la distancia entre la *memoria literal* (el aferramiento al pasado) y la *memoria ejemplar*, que es la que se construye mirando más allá de uno mismo, acercándose a la perspectiva del otro, como hicieron Julián Zugazagoitia, lo que no le libró del paredón, Gumersindo de Estella, o José Gómez de Alcaudete de la Jara (Toledo), hijo del presunto verdugo de 28 fusilados en 1939, que a la altura de 2010 reconoció la verdad, ayudó a encontrar a las víctimas de su padre y, llorando, se abrazó a sus deudos. La historia, si se aleja de cualquier visión plana de la realidad, puede advertir a los alumnos sobre las múltiples *zonas grises* de la memoria: *rojos* que participaron en la División Azul para *lavar* ante el régimen su nombre y el de su familia; matrimonios entre los descendientes de verdugos y víctimas; hijos y nietos de represaliados que asumieron los valores del régimen. Y ahí, en el artículo que estoy glosando, me pongo de ejemplo: descendiente de represaliados en la zona rebelde, lejos de ser un *republicano de toda la vida*, secuestrada mi memoria por el miedo y la pobreza, asumí los valores del régimen. Hasta 1978, cuando frisaba los 20 años, coincidiendo con la primera fase de exhumación de

cadáveres de las fosas comunes, no supe dar sentido a los lutos de algunas mujeres de mi familia, a los llantos sin sentido, a los nombres de mis hermanos que repetían los de los muertos; a los muertos que no tenían tumba.

Hay que dar protagonismo al cuerpo

Con todas esas precauciones, la memoria debe tener un hueco en la asignatura. Y, con ella, el cuerpo. Hoy abundan las propuestas didácticas que pretenden incorporar un “enfoque sensorial que permite que los alumnos se aproximen empáticamente a las personas que vivieron el conflicto”, la Guerra Civil (GONZÁLEZ; GASTÓN; RIESCO: 2015, 79). Ese *enfoque sensorial*, según mi punto de vista, no significa otra cosa que la presencia del cuerpo en sus dos facetas, como agente de memoria y como *lieu de memoire*. Supone, sin caer en la morbosidad o el anecdotismo, un encuentro activo, aunque sea indirecto (obras de arte, fotografías, testimonios) con los cuerpos, con las fosas comunes, los cuerpos reencontrados en las cunetas, la enfermedad, los habitáculos de las prisiones y campos de concentración, con los signos que deja el sufrimiento... Dado que, salvo excepciones, la única manera de acceder a los cuerpos es de forma indirecta, sustancialmente a través de imágenes, es necesario observar si, como distingue Valls (2007), esas imágenes son meras ilustraciones decorativas o verdaderos documentos que los alumnos deben activamente descodificar. Según mi punto de vista, estos son los retos de la asignatura para garantizar el protagonismo del cuerpo.

Primero. Revisar el pasado, reeducar. Luis Otero, a partir de manuales de historia franquistas, del semanario *Flechas y Pelayos*, *Punto del Flecha*, etc., recopila imágenes y dibujos sobre la Guerra Civil. Si algo denotan esas imágenes es la inocencia del belicismo y del heroísmo: cuerpos sin heridas, guerras sin muertos son elementos fundamentales de la propaganda franquista. La primera providencia para generar en el alumno un pensamiento complejo, para que se sitúe en la historia, es descodificar esas imágenes, comprobar racionalmente que la marcialidad y el heroísmo no son inocentes, ni son gratuitos para los cuerpos, como se ha hecho creer a las generaciones del pasado. Debemos enseñar la lección que Ramón y Cajal aprendió por su cuenta observando en directo la batalla de Linás de Marcuello en tierras oscenses.

Segundo. Recalibrar la mediación artística. Como he dicho ya, con la democracia aparecen en los manuales de Historia imágenes que dan cuenta de cuerpos sufrientes, sobre todo a través de obras de arte: *Guernica* de Picasso (1937), *Premonición de la Guerra Civil* de Dalí (1935), el cartel *Aidez l’Espagne* (1937) de Miró. La conexión simbólica con la realidad de esas obras de arte, sin duda, es un avance respecto a los manuales del franquismo, que no pasaban del grabado idealizado o de imágenes de los militares rebeldes.

Pero este avance no debe hacer olvidar, por un lado, que estas obras deben comportarse como documentos (deben ser descodificados, contribuir a crear un pensamiento complejo), no como imágenes decorativas, que es lo más habitual. Por otro, debemos reparar en el valor simbólico del

arte. Como dice Iratxe Mormoito, el arte llena un vacío ético, pues permite representar lo que el tiempo ha borrado, explicar un horror, un trauma. Pero el arte, aunque guarde una conexión con la realidad, no es la realidad, sino una interpretación simbólica que la sustituye. Debemos advertir a nuestros alumnos sobre la confusión entre la realidad y sus símbolos; y debemos contextualizar convenientemente la obra de arte y el artista. El *Guernica* no puede ser decoración. El alumno debe descubrir a través de su análisis la conexión cuadro-realidad y el olvido o la manipulación de la memoria sobre el bombardeo de la ciudad vasca en que han sido educadas generaciones de estudiantes, incluso, como hemos comprobado antes, las más recientes. Debe servir para reeducar.

El arte, con esas precauciones, ofrece muchas posibilidades en la clase de Historia. A través de la interpretación que hace José Luis Rey Villa en un dibujo de 1937 sobre un bombardeo de la ciudad de Barcelona, en que una mujer se arrodilla extendiendo los brazos en señal de dolor ante el cadáver del que posiblemente es su hijo (PÉREZ MORENO: 2018, 79), el alumno no sólo debe descubrir referencias clásicas (el tema de la Piedad), sino la relación del cuadro con la realidad: la comparación de este dibujo con una fotografía de Agustí Centelles que representa en la misma postura el encuentro de una madre con su hijo muerto después de los bombardeos franquistas sobre Lérida, parece pertinente (LUNA: 2006, s.p.). Debemos hacer reflexionar al alumno sobre la capacidad del arte para superar lo concreto: el paredón de fusilamiento que representa Alfonso Daniel Rodríguez Castelao, referente del nacionalismo gallego muerto en el exilio argentino, en su aguada y tinta negra *Arriba os probes do mundo* (1937), no es un paredón, sino todos los paredones. El alumno debe comprender que el arte es una forma más de conocimiento: ¿tenía razón Castelao cuando en 1937 pintó su aguada *Non enterran cadavres: enterran semente?* (BOZAL: 2017, 232).

La respuesta a esta pregunta creo que la da el artista, siempre provocador y valiente, Abel Azcona, en su performance realizada en mayo de 2015 en la Plaza Libertad de Pamplona, cuando todavía se llamaba Plaza Conde de Rodezno, delante del Monumento a los Caídos (por Dios y por España). Su título no puede ser más significativo, *Des Enterrados: Enterrados*, porque de hecho el artista arroja tierra sobre los cuerpos de los participantes, cuyos gestos indican una sensación insoportable; *Des*, porque la performance, una auténtica catarsis, libera a los cuerpos del olvido, los desentierra. Su idea es “encarnar la memoria”, visibilizar un hecho del que no existe testimonio visual alguno. El hecho de que todos los participantes fueran descendientes de fusilados por el franquismo, permite reflexionar sobre la potencia de la postmemoria, la memoria -prótesis, la memoria- mochila o memoria histórica, que sí, nace de aquella *semente* de que hablaba Castelao.

El valor universal de la representación se intensifica cuando pierde la referencia de una realidad concreta. Ocurre en el informalismo. A. Tapies reflexiona sobre los arañazos de la historia en los cuerpos, por eso usa materiales con memoria; los *homúnculos* de Manuel Millares son formas antropomórficas que representan al hombre humillado, desgarrado por su condición existencial: es el caso del *homúnculo El muro/personaje caído* (1969) (GARCÍA; ANDREU: 2013, 442). Valor universal tienen las reinterpretaciones de *El perro* de Goya que hace A. Saura en su *Retrato imaginario de Goya* (1963), una cabeza con ojos que miran el vacío que producen las catástrofes

humanas (FUSI; CALVO SERRALLER: 2009, 524). Pero el valor universal del arte también resulta de la suma de realidades concretas: la exposición organizada por el Museo de El Prado y el Reina Sofía en 2006, para conmemorar el 25 aniversario de la llegada del *Guernica* a España, que puso frente a frente *Los fusilamientos* de Goya, *el Guernica* y *Masacre en Corea* de Picasso y *Ejecución de Maximiliano* de Manet, estableciendo un diálogo entre las víctimas de la Guerra de la Independencia, la Guerra Civil, la Guerra de Corea y la intervención francesa en México (*Europapress/Cultura*, 5 junio 2006).

Tercero. El encuentro con los cuerpos. El alumno, debe encontrarse de la forma más plástica posible con los cuerpos, comprobar de forma activa sus marcas. Ya hay quien como Ricard Huerta ha pensado en las posibilidades didácticas de los cementerios. El testimonio fotográfico, aunque no sea la realidad, sino una representación de la misma, permite un acercamiento más directo a los hechos concretos, en perjuicio del valor simbólico y universal que les confiere el arte. El uso de este recurso exige superar los pudores antiguos y modernos; mirar cara a cara el horror de los frentes de guerra, de los bombardeos a la población civil, del eliminacionismo, los trabajos forzados, la esclavitud, el exilio....

Si queremos comprobar los muertos y heridos en las barricadas construidas en Barcelona, incluso con caballos muertos (otras víctimas más), para resistir el golpe militar de 1936 en los primeros días de la guerra, podemos recurrir a Agustí Centelles (LUNA: 2006, s.p.). Para comprobar las contorsiones de los cuerpos, los heridos y muertos en el frente de Teruel, Madrid o Córdoba, la vida en las trincheras, pero también el entusiasmo revolucionario de los milicianos, o las distracciones de los soldados para aliviar su existencia, podemos recurrir a Centelles y, sobre todo, a Capa (*Capa, cara a cara*: 1999, 60- 71, 78- 81).

Hemos citado ya las fotografías de Centelles de los bombardeos sobre Lérida. Añadimos las no menos escalofriantes sobre las víctimas de las bombas que cayeron sobre Madrid: ataúdes con cadáveres mutilados y ensangrentados envueltos en sábanas que ofrece CABAÑAS (2016, 83). O las que encontramos en *Capa, cara a cara* (1999, 158- 159) de los bombardeos franquistas sobre las columnas de refugiados en la carretera de Tarragona, que permiten reflexionar sobre la confusión entre guerra y eliminacionismo, o los del barrio obrero de Vallecas (Madrid), que permiten reflexionar sobre la relación entre guerra, eliminacionismo y clases sociales. De los bombardeos madrileños contamos con el testimonio escrito de Arturo Barea, al que imágenes como las que describe, un cerebro humano desparramado en la luna del escaparate de un local comercial de la Gran Vía, le costaron una profunda crisis nerviosa: “No sentí más que estupor. Miraba la piltrafa pegada al cristal y contemplaba absorto sus movimientos de autómeta. Todavía viva. Una piltrafa de hombre. Una piltrafa de un cerebro humano” (BAREA: 2014, 348)

Los bombardeos sobre la población civil en la Guerra Civil fueron cosa del ejército rebelde, que contaba con aviación y el apoyo italiano y alemán. Pero los fusilamientos, con las observaciones que hemos hecho sobre la equidistancia, se produjeron en las dos zonas. La imagen de unos milicianos que ríen ante los cadáveres de sus víctimas que presenta BEEVOR (2005, 288- 289), es

esclarecedora: debemos ayudar al alumno a interpretar qué odio de clase, qué resquemores de siglos, se esconden detrás de esas risas deshumanizadas, y, por eso mismo, tan humanas. O las que presenta LEDESMA (2007, 154, 163, 151- 168) de los cadáveres del patio del Cuartel de la Montaña tras la toma por la fuerza de milicianos izquierdistas (20 julio 1936); o de la secuencia fotográfica del fusilamiento de los militares golpistas Fanjul y Fernández de la Quintana. Los cadáveres víctimas de la represión franquista que inundan las calles de Badajoz o Talaver tras la entrada de las tropas franquistas son extraordinariamente reveladoras (ESPINOSA: 2012, 15- 16).

Para comprobar las consecuencias corporales del exilio, la salida de refugiados exhaustos, enfermos, heridos, recogidos en los campos de refugiados franceses, sin las más mínimas condiciones de habitabilidad, con una atención sanitaria absolutamente precaria, valen las fotografías de Capa, que visitó el campo de Argelès-sur Mer, y de Centelles, que visitó el de Bram. Especialmente conmovedora es la imagen del especial “Exilio. La historia olvidada” (*El País Semanal*, 1372, 12 enero 2003, 32-35) de los niños Amadeo Gracia y Alicia Gracia, mutilados, respectivamente sin pie y sin pierna, que huyen hacia la frontera francesa acompañados de su padre Mariano, después de haber dejado atrás a varios familiares muertos.

Cuarto. El reencuentro con los cuerpos. También los alumnos deben reflexionar sobre el reencuentro de los familiares con los cuerpos de sus seres queridos represaliados, recuperados de las cunetas. Para la zona republicana, puede servir de ejemplo la exhumación de los cadáveres de Paracuellos del Jarama en 1939 (FERRÁNDIZ: 2009, 81- 82).

El alumno debe entender por qué los familiares de los represaliados en la zona rebelde tardaron mucho más en reencontrarse con sus muertos. En una primera fase, en la Transición, como recuerda Paloma Aguilar, la exhumación de los cuerpos de las fosas comunes se hizo sin análisis de ADN, amontonando los huesos de cada fosa en ataúdes, de tal modo que sólo se podía reconocer al fallecido cuando su cuerpo presentaba un signo o un objeto identificativo. Reveladora es, por ejemplo, la fotografía que presenta esta misma autora de la exhumación de fusilados en Sartaguda (Navarra), conocido como *el pueblo de las viudas* por el gran número de víctimas del lugar, 84 en total, en que los hermanos Sesma se abrazan emocionados al pie de la fosa al reencontrarse con los restos de su padre (AGUILAR: 2019, 261). Las fotografías de la exhumación de víctimas del franquismo en Casas de Don Pedro (Badajoz) en 1978 sorprende por la gran cantidad de cadáveres que contiene cada ataúd (FERRÁNDIZ, 2009, 85). Muy expresiva también la fotografía en que Baldomero y Juanita Pérez, de Milagro (Navarra) posan con orgullo ante la calavera de su hermano Eugenio (AGUILAR: 2019, 260), un orgullo que significa la superación del miedo y de la vergüenza.

En una segunda fase, especialmente tras la aprobación de la Ley de Memoria Histórica (2007), las familias, contaron con ayudas oficiales (que variaban según el color político del gobierno de turno), medios técnicos (pruebas de ADN) para identificar los cuerpos de sus seres queridos, y una mayor difusión mediática. Entre las múltiples exhumaciones que se han hecho en estas condiciones, elijo la de Leranotz (Esteribar, Navarra), a la que en mayo de 2018 asisten como testigos los alumnos de un colegio (LAYANA; GASTÓN: 2020, 225). Las nuevas técnicas de exhumación no sólo permiten la

identificación de los cuerpos, sino una lectura de los estigmas que la enfermedad, el hambre, la violencia deja en los mismos. En este sentido, pueden destacarse los enterramientos del Cementerio de las botellas en el Monte Ezcaba-San Cristóbal (Navarra), fuerte militar que sirvió de prisión. Como apuntan L. Herrasti y F. Etxeberria, los restos de los 131 enterramientos del mismo se convierten en testimonio de las condiciones de vida de los presos, de sus penurias, del hambre, colapsos cardiacos por bronconeumonía y, sobre todo, de la tuberculosis, la principal causa de muerte.

Quinto. Rehabitar los espacios. El alumno, para comprender desde un punto de vista sensorial, debe re-habitar los espacios en que vivieron, se amontonaron o fueron esclavizados los cuerpos. Debe identificar la mediación del testimonio que hace el poder con fines propagandísticos. La imagen del NODO, ofrecida por HERNÁNDEZ DE MIGUEL (2019), que presenta la cantera en que trabajan los prisioneros del campo de concentración de San Pedro de Cardeña (Burgos) parece querer demostrar la eficacia del sistema de redención de penas por el trabajo; la de la explanada del campo de concentración de Aranda de Duero (Burgos) en que los prisioneros asisten a un acto religioso, compungidos, resignados, parece querer demostrar la eficacia de su reeducación religiosa. A partir de ahí, el alumno debe reflexionar sobre los giros de la memoria: en su momento la propaganda pudo ser eficaz; hoy sólo podemos leer la explotación, la esclavitud, la delgadez extrema de los cuerpos, la inanición, la enfermedad. Igualmente, los desfiles de *Flechas* y *Margaritas* que nos ofrece PLATÓN (2019, 30- 31) pretendieron en su momento, a la altura de 1940, dar una imagen de unidad, de juventud, de futuro; hoy sólo vemos en ellas uniformización, militarización, domesticación de los cuerpos.

A veces, la mediación pueden realizarla las víctimas. Fue el caso del fotógrafo comunista Francisco Boix, que consiguió sacar del campo de concentración nazi de Mauthausen, al que fueron a parar cientos de españoles exiliados, negativos de fotografías espeluznantes que presenta F. Bermejo: presos en Mauthausen esperando la desinfección, trabajando en la famosa escalera de la cantera, humillaciones sin fin, suicidios en las alambradas eléctricas... Las alambradas, como señala Olivier Razac, marcan el límite entre el dentro y el fuera de los campos de concentración. Pero el alumno debe entender también que bajo el nazismo, el estalinismo o el franquismo, la libertad tampoco está fuera del perímetro que delimitan.

Los testimonios del pasado, por último, pueden llegar a nosotros a través de una mediación profesional: arqueólogos, pedagogos... Ahí están, por poner algún ejemplo, el proyecto *Escuelas con Memoria* del Instituto Navarro de la Memoria de que nos hablan C. Layana y J.M. Gastón, y que, entre otras actividades, organiza visitas a centros de reclusión como el del Monte Ezcaba-San Cristobal en las proximidades de Pamplona, donde el alumno puede captar la claustrofobia de los edificios, el frío y la humedad del lugar; la guía didáctica sobre las *Presas de Franco* de L.G. Naranjo para alumnos de ESO y Bachillerato; o sobre las cárceles sevillanas que presenta J.A. Córdoba, cuyas fotografías dan cuenta de la domesticación, del hacinamiento de los cuerpos, víctimas de enfermedades, del hambre. González Cortés añade la guía didáctica del campo de concentración de Castuera (Extremadura), del que quedan restos del patio, barracones, bocamina de La Gamonita,

convertida, como demuestran los abundantes cadáveres exhumados en el cementerio de esa localidad pacense, en un centro de clasificación de prisioneros y de sacas. El proyecto pedagógico que presenta J. Rolland sobre los barracones del departamento penal de Bustarviejo, para los trabajadores forzosos que entre 1941 y 1957 redimieron penas por el trabajo en la línea de ferrocarril Madrid-Burgos, sirve para comprender la explotación, el hacinamiento, las bajas temperaturas a que fueron sometidos los cuerpos.

Sexto. Escuchar los signos, las voces. Las víctimas suelen dejar testimonio, signos para permanecer, para resistir, para evitar el olvido. La asignatura de Historia debe ser sensorial, enseñar a escuchar o leer esas voces. Un grupo de investigadores de la UNED ha analizado durante 10 años los objetos dejados a sus familias por los represaliados del franquismo y que han sido expuestos de forma itinerante entre 2019 y 2020 en distintos centros asociados de esa universidad: *Las pequeñas cosas: imágenes y relatos*, se titula. Entre esas *pequeñas cosas*, destaco la carta que Vicente Verdejo escribe a su mujer desde la cárcel de Valdepeñas en una cajetilla de tabaco, antes de ser fusilado el 29 de octubre de 1940:

«Carmen, cojo el lapicero para despedirme de ti y de nuestros hijos, mi Gregorio y mi Vicentita. Muero acordándome de ti. Has sido muy buena, no te mereces lo que estás sufriendo. Ten resignación y paciencia. Recibe todo el cariño de este que hasta la muerte te está queriendo». (*Las pequeñas cosas*: 2019).

Carta que permite reflexionar de nuevo sobre las *zonas grises*. Las víctimas usan a veces el lenguaje de sus verdugos. El lingüista V. Klemperer comprobó que los judíos utilizaron el lenguaje de los nazis: ¿dónde habrá oído hablar Vicente Verdejo de resignación y de paciencia? En los grafitis de las paredes de las celdas del citado Fuerte de San Cristóbal, analizados por Herrasti, Martín y Ferrándiz, domina la rebeldía. Obedecen a la necesidad de resistir y de dejar huella especialmente cuando la vida corre peligro: encontramos vivas protestas (“Aquí pasó más frío que un perro. Felipe Pérez Domínguez”; “Aquí estuvo días un recluso que fue trasladado a Orduña a las 24 meses de estancia en este indigno Fuerte donde el hambre que le obligó a cultivar hierbas a la orilla del patio, desea no pasen otros por esta situación. El interesado”), gritos de desesperación (“Me quedan 28 años y días”) y hasta versos en latín de *Tristia* de Virgilio en que lamenta la última *tristissima noctis* que el poeta pasó en la Ciudad antes de ir al exilio.

Las palabras pueden tardar en adquirir sonoridad. Jorge Semprún sólo empezó a escribir sobre su paso por el campo nazi de Buchenwald en 1995, cuando publicó *La escritura o la vida*. Mientras, sintió que tenía que elegir entre escribir (recordar) y vivir, y eligió esto último. En otras ocasiones es la necesidad de sobrevivir la que silencia la memoria: pongo como ejemplo la memoria silenciosa de mi familia. La palabra libera. Lo demuestra el encuentro intergeneracional habido en el Parque de la Memoria de la localidad navarra de Sartaguda, *el pueblo de las viudas*, el 10 de abril de 2019, en que las nuevas generaciones de escolares pudieron escuchar las experiencias de los que tenían algo que contar sobre la guerra (LAYANA; GASTÓN: 2020, 219). Es el momento en que la memoria individual se convierte en memoria colectiva. El momento en que el maestro debe intervenir para

que los alumnos aprendan a escuchar la memoria a la luz de la historia; a diferenciar entre memoria literal y memoria ejemplar. Para que, si un día la historia entra en sus casas y les hace llorar, sus lágrimas no les impidan ver las otras heridas.

Reflexión final: el cuerpo como refugio

El maestro debe ir más allá todavía. La historia puede ser tan dolorosa, dejar tantas heridas, que no extraña el deseo que han sentido muchos de volver al origen de todo, de protegerse de la historia, de recuperar la posición fetal y retornar... al cuerpo, a *El origen del mundo* que pintó en 1866 el pintor realista Gustave Courbet (Zerner), que no es otra cosa que la entrepierna de una mujer, una vulva. Pero el provocador pintor realista, más que una obra pornográfica, representa, a través del sexo y del vientre de una mujer, el lugar de la concepción, el origen de la vida.

Nuestros alumnos deben entender también el deseo de volver a ese lugar, buscando la protección frente a los arañazos de la historia. Miguel Hernández es quizás el que mejor ha sabido interpretar el doble significado de ese lugar enigmático. Prisionero en varias cárceles franquistas entre 1939 y 1942, fecha en que, abandonado en la enfermedad, muere en prisión, el poeta busca refugio en el vientre. En *Cancionero y Romancero de Ausencias* (1938-1941) ese refugio tiene más connotaciones sexuales: “Menos tu vientre/ todo es oscuro/. Menos tu vientre claro y profundo” (HERNÁNDEZ: 1990, 483). En *Poemas últimos*, el vientre, que ahora es el vientre materno, la “bóveda materna”, se convierte en el refugio oscuro y silencioso del que el poeta preferiría no haber salido: “No quiso más la luz. ¿Para qué?”. Lo que añora es des- nacer, anular la vida, pero ese deseo no se cumple:

*«Mas algo me ha empujado desesperadamente.
Caigo en la madrugada del tiempo, del pasado.
Me arrojan de la noche ante la luz hiriente.
Vuelvo a llorar desnudo, pequeño, regresado».*
(HERNÁNDEZ: 1990, 528).

Si, como anunciaban ciertos filósofos, los seres humanos están condenados a la existencia (a desalojar la bóveda materna), la historia no dejará de arañar sus cuerpos. Desearán cobijarse bajo esa bóveda: hoy muchos ucranianos, etíopes o afganos, por poner algún ejemplo, nos darían una respuesta afirmativa. Los historiadores tendrán que seguir leyendo esas heridas. Los maestros tendrán que enseñar a leer no sólo las palabras, también los cuerpos. Porque, si aprendemos con el cuerpo, y el cuerpo es superficie de dolor y, a la vez, nos da refugio y placer, el cuerpo contiene todo lo humano. Es todo.

Bibliografía

- AGUILAR, P. (2019), "El primer ciclo de exhumaciones y homenajes a fusilados republicanos en Navarra", *Kamchatka. Revista de análisis cultural*, nº 13, pp. 227-269.
- AGUILUZ, M. (2004), "Memoria, lugares y cuerpos", *Athenea Digital*, nº 6, pp. 1-15.
- ALÍA MIRANDA, F. (2018), *Historia del Ejército español y de su intervención política. Del desastre del 98 a la Transición*, Madrid, Catarata.
- ÁLVAREZ OSÉS, J. A. et al. (1994), *Geografía e Historia de España y de los países hispánicos*, 3º BUP, Madrid, Santillana.
- ÁLVAREZ OSÉS, J. A. et al. (2000), *La guerra que aprendieron los españoles. República y guerra civil en los textos de bachillerato, 1938- 1983*, Madrid, La Catarata.
- ARÓSTEGUI et al. (2011), *Historia de España*, 2º Bachillerato, Barcelona, Vicens Vives.
- AZCONA, A. (2015), *Des Enterrados*. Exposición 20/11/2015-17-01/2016, Pamplona: Ayuntamiento de Pamplona.
- BALANZÁ, M. et al. (1987), *Ibérica. Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos*, 3º BUP, Barcelona, Vicens Vives.
- BAQUÉS, J. (2004), "La profesión y los valores militares en España", *Revista Internacional de Sociología*, nº 38, pp. 127- 146.
- BAREA, A. (2014), *La llama*, Barcelona, Debolsillo.
- BEEVOR, A. (2005), *La Guerra Civil española*, Barcelona, Crítica.
- BENAYAS, D. (2022), "En los márgenes del currículo: el pasado traumático y su representación en los libros de texto de 2º de Bachillerato", *Historia Actual Online*, nº 57- 1, pp. 9- 26.
- BERMEJO, B. (2002), *Francisco Boix, el fotógrafo de Mauthausen*. Fotografías de Francisco Boix y de los archivos capturados a los SS de Mauthausen, Barcelona, RBA.
- BOZAL, V. (2017), "Castelao, imágenes de la Guerra Civil", en *Castelao Grafista, pinturas dibujos, estampas*, Exposición Real Academia de Artes de San Fernando, 29 sept.-26 nov. 2017, Madrid, Real Academia de Artes de San Fernando, Fundación Mapfre, Fundación Gonzalo Torrente Ballester, pp. 219- 263.
- CABAÑAS, M. (dir.) (2016), *Escenarios de guerra: paseando por Madrid a través de su memoria*, Madrid, Ediciones Doce Calles.
- *Capa: cara a cara*. Fotografías de Robert Capa sobre la Guerra Civil española (1999), Madrid, Museo Nacional Reina Sofía, Ministerio de Educación y Ciencia.
- CASANOVA, J. (1999), "Rebelión y revolución", en Juliá, S. coord., *Víctimas de la Guerra Civil*, Madrid, Temas de Hoy.
- CASANOVA, J. (2001), *La Iglesia de Franco*, Madrid, Temas de Hoy.
- CASTILLEJO, E. (2008), *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de Historia del franquismo, 1936- 1975*, Madrid, UNED- Serie MANES.

- CASTILLEJO, E. (2015), “La memoria eclesial de la Guerra Civil española y su transmisión a través de la historiografía escolar, 1936-2014”, en Gómez, G.; Pallol, R (eds), *Actas del Congreso de Posguerras. 75 aniversario del fin de la guerra civil española*, Madrid, Editorial Pablo Iglesias (disco interno del libro).
- CASTILLEJO, E. (2019), “La Semana Trágica de Barcelona de 1909 en la historiografía escolar: del africanismo a la posmodernidad”, *Historia y Memoria de la Educación*, nº 10, 451- 486.
- CASTILLEJO, E. (2021), *Enseñar la Historia al margen de los cuerpos. El cuerpo y sus metáforas en la historiografía escolar española desde el siglo XIX a la actualidad*, Madrid, UNED- Serie MANES.
- CASTILLEJO, E. (2022), “Memoria, historia y educación en torno a las zonas grises de los recuerdos sobre la Guerra Civil española y el franquismo”, *Historia y Memoria de la Educación*, nº 16, pp. 637- 669.
- CASTILLEJO, E. (2022), “La historiografía escolar del bachillerato franquista desde el punto de vista del emisor”, *CLIO. History and History teaching*, nº 48, pp. 293- 319.
- CENARRO, Á. (2003), “La institucionalización del universo penitenciario franquista”, en Molinero, C, Sala, M.; Sobrequés, J. (eds.), *Una inmensa prisión. Los campos de concentración y las prisiones durante la guerra civil y el franquismo*, Barcelona, Crítica.
- CISNEROS, F. et al. (1994), *Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos*, 3º BUP, Valencia, ECIR.
- DEL REY, F. (2019), *Retaguardia roja. Violencia y revolución en la Guerra Civil española*, Barcelona, Galaxia Gutenberg.
- DOMÍNGUEZ ESTEBAN, J. L. (1946), *Glorias hispanas. Libro de lecturas patrióticas*, Barcelona, Editorial Miguel A. Salvatella.
- EDELVIVES, (1958), *Historia Moderna y Contemporánea*, 4º Curso Bachillerato, Zaragoza, Luis Vives.
- ESPINOSA, F. (2002), “Julio de 1936. Golpe militar y plan de exterminio”, en Casanova, J. (coord), *Morir, matar, sobrevivir*, Barcelona, Crítica.
- ESPINOSA, F. (2012), “Yagüe y la columna de la muerte”, *Memòria Antofranquista del Baix Llobregat*, nº 12, pp. 13- 18.
- ESPINOSA, F., SILVA, E.; MACÍAS, S. (2003), *Los republicanos que el dictador dejó en las cunetas*, Madrid: Temas de Hoy.
- FERNÁNDEZ, A.; ORTEGA, R. (1973), *Demos II. Historia Universal Moderna y Contemporánea*, Barcelona, Vicens Vives.
- FERNÁNDEZ ROS, J. M. et al. (2009), *Historia de España* 2º Bachillerato, Madrid, Santillana.
- FERRÁNDIZ, F. (2009), “Fosas comunes, paisajes del terror”, *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, nº 1, pp. 61- 94.
- FUERTES, C.; IBÁÑEZ, M. (2019) “La represión franquista en los manuales escolares: el problemático tratamiento de un tema histórico conflictivo”, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 37, 3- 18.

- FUSI, J. P.; CALVO SERRALLER, F. (2009), *El espejo del tiempo. La historia y el arte de España*, Madrid, Taurus.
- GARCÍA ALMIÑANA, E. Coord. (2005), *Historia 2º Bachillerato*, Valencia, ECIR.
- GARCÍA PERERA, J. M.; ANDREU, C. (2013), “Del homúnculo al neanderthalio. La involución del ser humano según Manolo Millares”, *Revista de Antropología Experimental*, nº 13, pp. 439-447.
- GARMENDIA, J. A.; GARCÍA, P. (1978), *Geografía e Historia de España y de los países hispánicos*, 3º Bachillerato, Madrid, SM.
- GOLDHAGEN, D. J. (1997), *Los verdugos voluntarios de Hitler. Los alemanes corrientes y el Holocausto*, Madrid, Taurus.
- GOLDHAGEN, D.J (2010), *Peor que la guerra. Genocidio, eliminacionismo y continua agresión contra la humanidad*, Madrid, Taurus.
- GÓNGORA, J. A. coord. (s.f), *Unidad Didáctica 8. Campos de concentración franquistas en Sevilla. La represión franquista. Una inmensa prisión*, Sevilla, Ayuntamiento de Sevilla.
- GONZÁLEZ CORTÉS, J. R. (2019), *Unidad didáctica. El sistema de campos de concentración franquista. El campo de concentración de Castuera*, Mérida, Asociación Memorial Campo de Concentración de Castuera.
- GONZÁLEZ CORTÉS, J. R., GASTÓN, J. M.; RIESCO, S. (2015), “Didáctica de la Guerra Civil y el franquismo”, en Gómez, G.; Pallol, R. (eds.) *Actas del Congreso de Posguerras. 75 aniversario del fin de la guerra civil española*, Madrid: Editorial Pablo Iglesias, pp. 71-88.
- GOODSON, I. F. (1991), “La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum”, *Revista de Educación*, nº 295, pp. 7-37.
- HERNÁNDEZ, M. (1990) *Obra poética completa*, Madrid, Alianza.
- HERNÁNDEZ DE MIGUEL, C. (2019), *Los campos de concentración de Franco. Sometimiento, torturas y muerte tras las alambradas*, Barcelona, Ediciones B.
- HERRASTI, L.; ETXEBERRIA, F. (2014), “Exhumación y análisis de los restos del cementerio del Sanatorio Penitenciario de San Cristóbal en el monte Ezcaba (Navarra”, en Etxeberria, F.; Pla, K. (dirs), *El Fuerte de San Cristóbal en la memoria: de prisión a sanatorio penitenciario. El cementerio de las botellas*, Pamplona, Pamiela.
- HERRASTI, L., MARTÍN, C.; FERRÁNDIZ, F. (2014), “Escrito en la pared. Mensajes ocultos en los grafitis”, en Etxeberria, F.; Pla, K. (dirs), *El Fuerte de San Cristóbal en la memoria: de prisión a sanatorio penitenciario. El cementerio de las botellas*, Pamplona, Pamiela.
- HUERTA, R. (2020), *Cementerios para educar*, Sevilla, McGraw Hill.
- JULIÁ, J. (2011), *Elogio de Historia en tiempo de memoria*, Madrid, Marcial Pons.
- KLEMPERER, V. (2002), LTI. *La lengua del Tercer Reich*. Barcelona, Minúscula
- *Las pequeñas cosas. De cómo los objetos guardaron una memoria perseguida*, Exposición. Inauguración 19 diciembre 2019. Centro Asociado de la UNED - Madrid, Escuelas Pías.
- LAYANA, C.; GASTÓN, J. M. (2020), ““Escuelas con memoria”. El programa educativo del Instituto Navarro de la Memoria”, *Nuestra historia*, nº 9, pp. 217-232.

- LEDESMA, J.L. (2007), “El 1936 más opaco: la violencia en la zona republicana durante la Guerra Civil y sus narrativas”, *Historia Social*, nº 58, pp. 151- 168.
- LEDESMA, J.L. (2009), “Qué violencia para qué retaguardia o la República en guerra en 1936”, *Ayer*, nº76, pp. 83- 114.
- LOBO, L. et al. (1977), *Códice III. Geografía e Historia de España y de los países hispánicos*, 3º BUP, Madrid, Bruño.
- LUNA, C. ed. (2006), *Centelles, las vidas de un fotógrafo, 1909- 1985*, Barcelona, Institut de Cultura del Ajuntament de Barcelona y Lunweg Editores, sin paginar.
- MADALENA, J. I., LLOPIS, E. P.; MAESTRO, P. (2012), *Historia*, 2º Bachillerato, Barcelona, Octaedro.
- MAROTO, J. (2003), *Historia de España*, 2º Bachillerato, Madrid, Almadraba.
- MARTÍNEZ ARNALDOS, M. (1990), *Lenguaje, texto y mass- media. Aproximación a una encrucijada*, Murcia, Universidad de Murcia.
- MELLA MÁRQUEZ, M. (1993), “Los grupos de presión en la transición política”, en Tezanos, J.L, Cotarelo, R.; De Blas, A. (eds), *La transición democrática española*, Madrid, Editorial Sistema.
- MERLEAU- PONTY, M. (1993), *Fenomenología de la percepción*, Barcelona, Planeta- Agostini.
- MIKELARENA, F. (2015), *Sin piedad. Limpieza política en Navarra, 1936. Responsables, colaboradores, ejecutores*, Pamplona, Pamiela.
- MOA, P. (2003), *Los mitos de la Guerra Civil*. Madrid, La Esfera de los Libros.
- MORADIELLOS, E. (2004), *1936. Los mitos de la Guerra Civil*, Barcelona, Península.
- MORENO, F. (2002), “Huidos, guerrilleros, resistentes. La oposición armada a la dictadura”, en Casanova, J, (coord), *Morir, matar, sobrevivir*, Barcelona, Crítica.
- MORMOITO, I. (2019), “Introducción. Arte, Memoria y Espacio Público”, en Mormoito, I. (coord), *Arte, memoria y espacio público*, Granollers, Ajuntament de Granollers, pp. 7- 13.
- MUMFORD, L. (1982), *Técnica y Civilización*, Madrid, Alianza.
- NANCY, J.L (2007), *58 indicios sobre el cuerpo. Extensión del alma*, Buenos Aires, La Cebra.
- NARANJO, L. G. et al. (s.f), *Guía Didáctica de la exposición “Presas de Franco”. La mujer en la España franquista, Córdoba*, Fundación de Investigaciones Marxistas- Diputación de Córdoba.
- NÚÑEZ DÍAZ- BALART, M. (2004), *Los años del terror. La estrategia de dominio y represión del general Franco*, Madrid, La Esfera de los Libros.
- OTAÑO, J. L. (1961), *Geografía e Historia de España*. Curso de Iniciación. Aprobado para Tercer Grado (8 a 9 años), Madrid, SM.
- OTERO, L. (2000), *Flechas y Pelayos. Moral y estilo de los niños franquistas que soñaban imperios*, Madrid, EDAF.

- PÉREZ AGOTE, A. (2008), “La secularización de los españoles”, en Pérez Agote, A.; Santiago, J. (eds), *Religión y política en la sociedad actual*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas- Editorial Complutense.
- PÉREZ MORENO, R. (2018), “Pájaros negros: el arte y la propaganda republicana bajo las bombas”, *Cuadernos Republicanos*, nº 98, pp. 73-91.
- PLATÓN, M. (Dir.) (2002), *Imágenes insólitas de una dictadura, 1939- 1975*, Madrid, Agencia EFE.
- PRESTON, P. (2011), *El holocausto español. Odio y exterminio en la Guerra Civil y después*, Madrid, Debate.
- PRIETO, J. (2000), *Historia*, 2º Bachillerato, Madrid, Bruño.
- PUELLES BENÍTEZ, M. (1998), “La política del libro escolar. Del franquismo a la restauración democrática”, en Agustóin Escolano (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. II. De la posguerra a la reforma educativa*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- RAMÓN Y CAJAL, S. (1968), *Mi infancia y juventud*, Madrid, Espasa Calpe.
- RAZAC, O. (2015), *Historia política del alambre de espino*, Santa Cruz de Tenerife, Melusina.
- REIG TAPIA, A. (1986), *Ideología e historia. Sobre la represión franquista y la Guerra Civil*, Madrid, Akal.
- RESTREPO, J. E. (2018), “Cognición corporeizada, situada y extendida: una revisión sistemática”, *Katharsis*, nº 26, pp. 106- 130.
- RICOEUR, P. (2004), *La memoria, la historia, el olvido*, Buenos Aires, FCE.
- ROLLAND, J. (2015), “El proyecto de investigación en el destacamento penal franquista de Bustarviejo (Sierra Norte, Madrid). Praxis para una pedagogía política de la memoria histórica”, en Gómez, G.; Pallol, R. (eds), *Actas del Congreso de Posguerra. 75 aniversario del fin de la guerra civil española*, Madrid, Editorial Pablo Iglesias. Disco interior del libro.
- SÁNCHEZ OSTIZ, M. (2013), *El Escarmiento*, Pamplona, Pamiela.
- SÁNCHEZ OSTIZ, M. (2015), *El Botín*, Pamplona, Pamiela.
- SANTACANA, J.; ZARAGOZA, G. (2003), *Historia*, 2º Bachillerato, Madrid, SM. .
- SANTIAGO, J. (2008), “Dimensión consecucional y estructura social de la vida religiosa en España”, en Pérez Agote, A.; Santiago, J. (eds), *Religión y política en la sociedad actual*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas- Editorial Complutense.
- SEMPRÚN, J. (1995), *La escritura o la vida*, Barcelona, Tusquets.
- SEVILLANO, F. (2004), *Exterminio. El terror con Franco*, Madrid, Oberon.
- S.M. (1962), *Historia de España*. Grado elemental. Apropiada para Ingreso, Madrid, SM.
- SOLÉ I SABATÉ, J. M.; VILARROYA, J. (1999), “Mayo de 1937- abril de 1939”, en Juliá, S. (coord.), *Víctimas de la Guerra Civil*, Madrid, Temas de Hoy.
- TRAVERSO, E. (2009), *A sangre y fuego: de la guerra civil europea, 1914- 1945*, Valencia, Universitat de València.

- TRAVERSO, E. (2012), *La historia como campo de batalla. Interpretar la violencia del siglo XX*, Buenos Aires, FCE.
- VALDEÓN, J. et al. (1984), *Geografía e Historia de España y de los países hispánicos*, 3º BUP, Madrid, Anaya.
- VALLS, R. (2007), *Historiografía escolar española: siglos XIX- XXI*, Madrid, UNED.
- VALLS, R. (2009), *Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas*, València: Publicacions de la Universitat de València.
- VERGÉS, O. (1970), *Cives. Historia Moderna y Contemporánea*, 4º Bachiller, Barcelona, Teide.
- VIDAL, C. (2004), *Checas de Madrid. Las cárceles republicanas al descubierto*, Barcelona, Debolsillo.
- VILANOVA I VILA- ABADAL, F. (2003), “En el exilio: de los campos franceses al umbral de la deportación”, en Molinero, C, Sala, M.; Sobrequés, J., (eds.), *Una inmensa prisión. Los campos de concentración y las prisiones durante la guerra civil y el franquismo*, Barcelona, Crítica.
- VINYES, R. (2003), “El universo penitenciario durante el franquismo”, en Molinero, C, Sala, M.; Sobrequés, J., (eds.), *Una inmensa prisión. Los campos de concentración y las prisiones durante la guerra civil y el franquismo*, Barcelona, Crítica.
- ZERNER, H. (2005), “La mirada de los artistas”, en Corbin, A., Courtine, J.J.; Vigarello, G. (dirs.), *Historia del cuerpo II. De la revolución francesa a la Gran Guerra*, Madrid Taurus.



REPRESIÓN FRANQUISTA. DEPURACIÓN EN LA ENSEÑANZA

Sara Ramos Zamora

Olvido y desmemoria en tiempos de Franco

La historia la escriben los vencedores, pero no basta con escribirla. El discurso del vencedor demanda ciertas garantías de lectura y por ello, se reserva grandes soportes y ubicaciones privilegiadas. Nadie debe permanecer ignorante de una memoria oficial que aspira a erigirse en colectiva y, en la medida de lo posible, a informar las memorias individuales²³. Pero el creciente interés por desvelar la “otra historia” y por ir configurando una memoria histórica diferente a la oficial, ha contribuido a acercarnos más a las diferentes formas de represión, lo que podemos comprobar a través de la amplia producción científica y literaria que existe al respecto, en el caso que nos ocupa, sobre la represión ejercida por el gobierno de Franco. Entendemos por *represión* aquella “violencia dirigida por el Estado y la opresión ejercida para conseguir un proyecto político reaccionario y una limpieza moral justificada por un código de comportamiento y de ideas claramente articulado por una ideología”²⁴.

Finalizada la Guerra Civil española, el aparato represivo llevado a cabo por el gobierno franquista conformaba la aplicación de leyes como, la *Ley de Responsabilidades Políticas* -de 9/2/1939-, que tuvo efectos retroactivos remontándose a los actos realizados en contra del movimiento nacional no desde el 18 de julio de 1936, sino desde octubre de 1934, así como la *Ley de Represión de la Masonería y el Comunismo* -de 1/3/1940-, por la que se consideraba un delito grave haber pertenecido a la masonería, ya que suponía ser fuente de ateísmo en contra de la doctrina católica, y al comunismo, en el que concentraban todas las ideologías contrarias al régimen, en concreto las de izquierdas.

Otro instrumento destacado que el Estado puso en marcha fue un sistema de denuncia legal que fomentaba la delación, denominado “*Causa General*” y decretado por el Ministerio de Justicia el 26 de abril de 1940. A través de este sistema se recopilaba toda la información referente a hechos acontecidos en la zona “roja” durante la contienda sobre la actuación de personas en contra del “glorioso movimiento nacional”. Esto contribuyó al oportunismo, pues muchos vieron en este sistema su salvación y el “perdón de sus pecados” a cambio de la delación de otros compañeros, pero también fue utilizada para ejercer la venganza personal.

²³ RUIZ BAUTISTA, E. (2001), “Cartas desde la cárcel. Escritura y represión en un tiempo de guerra”. En Castillo Gómez, A, (ed.), *Cultura escrita y clases subalternas: una mirada española* (pp.155-172), Guipúzcoa, Senda, p. 155.

²⁴ RICHARDS, M. (1999), *Un tiempo de silencio. La guerra civil y la cultura de la represión en la España de Franco, 1936-1945*, Barcelona, Crítica.

El cariz totalitario del Nuevo Estado se reflejó en la vida social del momento, en la que la indiferencia era motivo de sospecha, cualquier persona que no se hubiera sumado al golpe de estado del 18 de julio de 1936 podía pasar por un tribunal militar y ser juzgado por un delito de rebelión. Gran incongruencia que sólo puede entenderse si nos remontamos al planteamiento inicial de justicia que fue calificado por Serrano Suñer como de “justicia al revés”. De cualquier manera, había que mostrar una adhesión firme al nuevo régimen, o al menos, aparentarla. El *nacional-catolicismo* se filtró de forma transversal en toda la sociedad al contar con formas de control moral más rigurosas y eficaces²⁵.

La *depuración de los funcionarios del Estado* constituyó también una herramienta muy virulenta del aparato represivo franquista, siendo el sector docente uno de los más castigados. La depuración de los/las docentes configuró una de las acciones más significativas de la represión política del régimen de Franco. Esta represión del magisterio es un ejemplo de incautación de la memoria disidente que fue sometido a un proceso de *des-memorización* colectiva del imaginario republicano como instrumento de legitimidad del Nuevo Estado. La memoria de estos docentes fue silenciada creando espacios de olvido impuesto, contribuyendo con la primera parte del proceso: desmemorar a la ciudadanía logrando un completo desarme moral. Una vez que la memoria republicana fue secuestrada e incautada se construyó una nueva, ahí va la segunda parte del proceso: la *contramemoria*²⁶ basada en los postulados ideológicos e intereses políticos que defendía el gobierno de Franco. Esta situación les abocó a sufrir un desarraigo con su propia memoria del pasado que, aún más grave, no se correspondía con la memoria oficial de su presente. Y es que, como afirma Jacques Le Goff “apoderarse de la memoria y del olvido es una de las máximas preocupaciones de las clases, de los grupos, de los individuos que han dominado y dominan las sociedades”²⁷.

La formación que el magisterio recibió durante la II República, junto a la aplicación que tuvieron que realizar -fuera o no con convencimiento- del modelo educativo republicano, propició que el gobierno franquista considerara que la República había dado un mimo especial al maestro/a, razón por la que quedaría contaminado de los ideales republicanos y por ello, había que evaluar su idoneidad ideológica, ¿cómo? depurándolos con intenciones represivas, pero también preventivas. Con el pretexto de la despolitización y reespañolización de todos los niveles educativos, desde la modificación de los planes de estudio, la adopción de libros convenientemente ideologizados y la omnipresencia de los símbolos del régimen y de las concepciones religiosas más integristas, el

²⁵ RAMOS ZAMORA, S. (2006), *La represión del magisterio: Castilla - La Mancha, 1936-1945*, Ciudad Real, Almad.

²⁶ RAMOS ZAMORA, S. (2008), “Protagonistas de una desmemoria impuesta: los maestros y sus relatos de vida”, en Juan Borroy, V. (ed.), *Museos pedagógicos. La memoria recuperada* (pp. 19-53), Huesca, Museo Pedagógico de Aragón, p.19.

²⁷ VIEGAS GUILLEM, J. (2007). “Memoria e historia. Los usos sociales del pasado”, *Teoría y praxis* nº 10, pp. 109-121, p. 114.

proceso depurador del magisterio quedaba justificado²⁸. Pero, además, en esa labor justificadora consiguieron legitimar moralmente el proceso con el apoyo y comprensión de la Iglesia católica que concedió a la actuación de las Comisiones depuradoras el calificativo de *misión sagrada*²⁹. La perfección del proceso depurativo se definió así:

«[...] La tarea era enorme y difícilísima. Pero el amor del Caudillo al Magisterio ha sido acicate para todos. Y la máquina, desecha, de la enseñanza primaria, que la guerra nos legara, ha sido reconstruida pieza a pieza y montada ya.

Sólo faltan retoques sin importancia, limar algunos roces y acoplar pequeños detalles. Lo sustantivo quedó hecho. Y se hizo con rapidez maravillosa y con providencial acierto.

Era esfuerzo de gigantes resolver el triple problema de miles de Escuelas destruidas o inutilizadas, de decenas de millares de Maestros por depurar y de millones de niños sin Maestro y sin Escuela. Pero hace meses que el esfuerzo rindió su eficacia y que los problemas planteados tuvieron su solución [...]»³⁰.

El Estado franquista consideraba que el catolicismo era la única herramienta para «*entender la historia de nuestra civilización y de nuestro pueblo y una norma para que pueda marchar nuestra nación por las rutas del porvenir*»³¹. La escuela se convirtió, por tanto, en el instrumento fundamental para inculcar los postulados del gobierno franquista, los maestros y maestras que habían recibido formación pedagógica durante la II República, pasaban a ser un eminente peligro ya que podían proporcionar experiencias culturales contrarias a las del Nuevo régimen, introduciendo en las aulas doctrinas inspiradas en los principios defendidos por la Institución Libre de Enseñanza. Este estado de opinión apuntó directamente al magisterio como los auténticos “envenenadores de la conciencia de los niños”³² o como el “organismo vivo tiranizado por el mal”, capaz de “formar una generación al servicio del ateísmo, marxismo, materialismo y antipatria”³³, razones suficientes por las cuales debía ser evaluada su idoneidad ideológica, o dicho de otro modo, depurados y eliminados. Con esta limpieza de desafectos en la enseñanza se mantendría el nuevo orden castigando al desafecto -privándole de su trabajo y medios de vida, marginándole personal, social y laboralmente-, intimidando al indeciso, y premiando al partidario, en propias palabras de J.M.

²⁸ GRACIA GARCÍA, J. y RUIZ CARNICER, M. A. (2001), *La España de Franco (1939-1975). Cultura y vida cotidiana*. Madrid, Síntesis, p. 105.

²⁹ RAMOS ZAMORA, S. (2005), “Maestras represaliadas por el gobierno franquista”, *Arenal*, nº1 (12), pp. 113-145, p. 348.

³⁰ S.A. (1941), “Escuela Azul”, *Revista Nacional de Educación*, nº 3, marzo, pp.109-112, p. 110.

³¹ SAINZ RODRÍGUEZ, P. (1938), *La escuela y el Nuevo Estado*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez.

³² Palabras de Romualdo de Toledo pronunciadas durante la guerra civil en el periódico *El Correo Catalán*. En Reig Tapia, A. (1996). *Franco “Caudillo”: Mito y realidad*, Madrid: Tecnos, 1996, p. 235.

³³ *Ibidem*.

Pemán, Presidente de la Comisión de Cultura y Enseñanza, el proceso tendría un doble carácter, *preventivo y punitivo*:

«El carácter de la depuración que hoy se persigue no es sólo punitivo, sino también preventivo. Es necesario garantizar a los españoles, que con las armas en la mano y sin regateos de sacrificios y sangre salvan la causa de la civilización, que no se volverá a tolerar, ni menos a proteger y subvencionar a los envenenadores del alma popular» (Circular del 7/12/1936).

Los principios doctrinales del Nuevo Estado determinaron el nuevo modelo de escuela, que junto a la crítica y eliminación de todo el aparato que sustentó la escuela republicana, dibujarían un nuevo modelo pedagógico basado en el nacional-catolicismo. Por tanto, la escuela que nace se ubica en una sociedad en la que imperaron los valores de orden, obediencia, disciplina, sacrificio, y unidad de mando, conformando las bases de la institución familiar en su forma más tradicional, definiendo la educación de la siguiente manera:

«La educación no es obra incompleta, puramente mecánica sino obra de base y fruto del esfuerzo aunado de las tres sociedades necesarias en cuyo seno nace el hombre, sociedades distintas, es verdad, pero armónicamente unidas por Dios; la familia y la sociedad civil en el orden natural, y en el sobrenatural, la Iglesia»³⁴.

Perseguida la pedagogía progresista basada en los principios educativos de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), y las corrientes de pensamiento liberales y extranjeras como el pensamiento de Rousseau, se dio paso a esa pedagogía tradicional con la que se quería “salvar” a la escuela de la “hidra venenosa -ILE- que le había llevado a su propia destrucción”. En palabras de Romualdo de Toledo, Jefe Nacional de Educación Primaria, las orientaciones nacionales se iban a definir como

«todo lo contrario que aquellas orientaciones que en el último tercio del siglo XIX se impuso en la Pedagogía española a través del Krausismo, que utilizando el mecanismo de la Institución Libre de Enseñanza fue el mentor de la cultura española, que ni era nacional, ni católica, ni parecía española. [...] Es preciso sustituir un pensamiento filosófico por otro pensamiento filosófico, sustituir una Pedagogía, por otra Pedagogía, y la paz no será duradera hasta que no hayamos formado una generación con ese pensamiento y con esa Pedagogía”. “Olvidar la atildada Pedagogía de Luis Vives, que se puede penetrar y estudiar perfectamente en su admirable “Tratado de Anima” y especialmente en su capítulo de la forma de aprender, donde se dibuja perfectamente todo el proceso del conocimiento, para quedarse exclusivamente con lo sensorial de Decroly; ir a estudiar a Rabelais y a Erasmo, o a Montaigne olvidando a nuestro ilustre Juan de Huarte, que fue precisamente el iniciador de la orientación profesional; hablar

³⁴ Sáinz Rodríguez, P. (1938), *La escuela y el Nuevo Estado*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, p. 11.

de naturalismo pedagógico y de enseñanzas suplementarias de las escuelas democráticas cuando tenemos la simpatía y venerable figura de José de Calasanz en el siglo XVI»³⁵.

Además, la colaboración del docente con la familia -informándola del aprovechamiento de sus hijos, conviniendo normas y orientándola para la mayor eficacia de la labor formativa y para la ulterior vocación del escolar-, la Iglesia -mediante un respeto filial a la misma facilitando la acción apostólica de los escolares-, y las Instituciones del Estado y las del Movimiento -concretamente la Falange-, configurarían un aspecto de capital importancia en la educación de las nuevas generaciones, como se puede apreciar en las siguientes líneas:

“Por un lado, a la familia la informará de los avances del niño, orientándola para favorecer su labor formativa. Por otro, colaborará con la iglesia, conduciendo a los niños a misa y con las Instituciones del Estado, como son el Frente de juventudes y la Sección Femenina colaborará y facilitará la obra que realizan”³⁶.

Esta ideología determinó un modelo cultural en el que la Religión, y las disciplinas clásicas recuperaban la importancia perdida en detrimento de las teorías positivistas, inspirando el nuevo modelo pedagógico en la doctrina del Evangelio, en las tradiciones clásicas y en los nuevos modelos germánicos e italianos. En este sentido, las autoridades educativas no cesaron de recordar quienes servirían de referencia para el nuevo magisterio primario, entre los que se encontraban Quintiliano, San Isidoro, Vives, Juan Huarte de San Juan, San Juan de la Cruz, San José de Calasanz, Lulio, Nebrija, Rufino Blanco, Isidro Almazán, el Padre Andrés Manjón o el Padre Poveda; sin olvidar las obras de autores como Lope de Vega, Calderón, Cervantes, Santa Teresa de Jesús, Fray Luis de León, Balmes, Donoso Cortés y Menéndez Pelayo, que inspirarían el nuevo orden cultural y educativo. Y en esta importante misión, la futura maestra o maestro tendría una formación doctrinal, llevando a cabo prácticas religiosas y aprendiendo la metodología de la Religión. Debían hacer de lo religioso la base de su acción docente y social.

Aparato legal de la depuración contra el magisterio primario

La mayor parte de la normativa legal referente a la depuración del cuerpo docente se configuró durante la guerra civil, sucediéndole posteriormente disposiciones con un carácter aclaratorio. En un primer momento, durante los meses de agosto y septiembre de 1936, en las zonas bajo control nacional, la depuración fue una tarea desorganizada que recayó en los Rectores de las Universidades -O. de 19 de agosto de 1936-. La primera tentativa de actuación que realizaron los

³⁵ Palabras de Romualdo de Toledo pronunciadas durante la guerra civil en el periódico *El Correo Catalán*. En Reig Tapia, A. (1996). *Franco “Caudillo”: Mito y realidad*, Madrid: Tecnos, 1996, p. 235.

³⁶ Deya Palerm, M. (1945), “Colaboración de la familia y la escuela”. *Revista española de Pedagogía*, 9, 103-107, p. 104.

rectores fue la de clasificar a los docentes en tres grupos según informes recibidos sobre la posible colaboración o no con el gobierno republicano:

1. “Maestros con informes totalmente desfavorables, por presentar conducta amoral o antipatriótica, además de concebirse como perturbadores de las conciencias infantiles, en cuyo caso serían rápidamente destituidos con su suspensión de empleo y sueldo.
2. Maestros de conducta dudosa que, tras las confirmaciones pertinentes, podían ser destituidos o suspensos de empleo y sueldo de tres a seis meses. Tanto este grupo de maestros como el primero no tenían ninguna posibilidad de defenderse.
3. Maestros con informes favorables que serán confirmados en el cargo”³⁷.

A partir del Decreto de 10/10/1936 se establecerían las Comisiones Depuradoras para los funcionarios docentes, la Comisión “A”, encargada del personal universitario; la Comisión “B”, de las Escuelas de Ingeniería y Arquitectos; la Comisión “C”, del personal de Institutos, Escuelas Normales, Comercio, Artes y Oficios, de Trabajo, Inspección de Primera Enseñanza, Sección Administrativa y, en general de todos los que dependían de Instrucción Pública que no estuvieran incluidos en las demás. Por último, destacar la Comisión Depuradora “D” encargada de los maestros/as de primera enseñanza, decretándose a partir de octubre de 1938 la conformación de una Comisión Provincial “D” en cada provincia -compuesta por el Director del Instituto de Enseñanza Media de la provincia como presidente, un secretario y tres vocales de los cuales uno era Inspector de primera enseñanza, el presidente de la Asociación de Padres de familia de la localidad y dos personas con reconocida solvencia moral y técnica, al que habría que sumar más adelante a un representante de FET y de las JONS-. Esta Comisión sería la encargada de desarrollar la mayor parte del proceso depurativo, desde la recopilación de los informes preceptivos de cada maestro/a, la determinación de las acusaciones que se podían imputar -el pliego de cargos-, hasta la propuesta de sanción que debía recaer en el/la docente, que sería supervisada por la Comisión Superior Dictaminadora de Expedientes de Depuración del Ministerio de Educación Nacional. Esta Comisión estaba constituida por un funcionario de carrera judicial con categoría de magistrado -sería el presidente-, dos miembros del alto personal docente dependientes de este Ministerio, un funcionario de la carrera judicial y el jefe de la asesoría jurídica de este Ministerio. Estuvo vigente hasta 1942 que fue suprimida por el Juzgado Superior de Revisiones -O. de 30 de enero de 1942-.

Las sanciones quedarían definidas -según O de 8/11/1936 y O. 17/2/1937- en: separación definitiva del servicio y baja en el escalafón, que para aquellos docentes no propietarios se transformaría en la inhabilitación para la enseñanza; la inhabilitación para cargos directivos y de confianza en instituciones culturales y de enseñanza; la suspensión temporal de empleo y sueldo -pudiendo ser hasta un total de dos años-; el traslado de la localidad y la jubilación forzosa -siempre que se acreditase más de 20 años de servicio-.

³⁷ Circular de 19 de septiembre de 1936. Boletín Oficial de la Junta de Defensa España del 19/9/1936.

La creación del Ministerio de Educación Nacional supuso una nueva fase del proceso depurativo. Creó la Oficina Técnico-Administrativa de Depuración -según O. de 11/3/1939 (BOE de 19 de marzo)-, y fue perfilando toda la normativa, eliminando las Comisiones depuradoras A y B, manteniendo las Comisiones C y D, estableciendo nuevas causas de sanción, como: los hechos que hubiera dado lugar a la imposición de penas por los Tribunales Militares o la exigencia de responsabilidades políticas; la aceptación de ascensos que no fueran consecuencia del movimiento natural de las escalas y el empeño de cargos y prestación de servicios de ajenos a la categoría y funciones propias del Cuerpo a que perteneciera; la pasividad evidente de quienes, pudiendo haber cooperado al triunfo del movimiento nacional, no lo hubieren hecho; y por último, las acciones u omisiones que sin estar comprendidas expresamente en los apartados anteriores implicaran una significación antipatriótica y contraria al Movimiento nacional. Como consecuencia, se redefinieron las sanciones posibles en: traslado forzoso con prohibición de solicitar cargos vacantes durante un periodo de uno a cinco años; suspensión de empleo y sueldo de un mes a dos años; postergación desde uno a cinco años o la inhabilitación para el desempeño de cargos directivos o de confianza.

Control, indefensión y castigo contra maestros y maestras

De forma general, el proceso depurativo por el que pasaron todos y todas las docentes fue el siguiente. Fueron separados de sus puestos de trabajo al objeto de ser estudiados para su reingreso en el cargo que venían desempeñando antes de la Guerra Civil. Para ello, el proceso fue largo, duro y con un sin fin de contradicciones. Junto a una solicitud de reingreso en la que expresaban sus datos personales y profesionales y la súplica para ser readmitidos de nuevo en el servicio, elevada al Ministerio de Educación Nacional, los solicitantes debían cumplimentar una Declaración Jurada -recogida en Decreto de 21 de enero de 1939- de 21 preguntas en la que aparecía un encabezado advirtiendo la obligación de responder con veracidad, que decía así:

«El que suscribe jura por Dios y por su honor decir la verdad a las preguntas que comprende el siguiente interrogatorio, y quedando apercibido de las responsabilidades, tanto de orden administrativo como criminal en que quedaría incurso si por mala fe o cualquier otra circunstancia omitiera o falseara algunos hechos, que serían juzgados por el fuero de guerra».

Las Comisiones depuradoras provinciales recopilaban informes oficiales e informes preceptivos que solicitaban al comandante de la guardia civil, alcalde, cura o párroco de la localidad y a una persona estimada de confianza, en los que plasmaban todo lo que consideraban importante sobre la actuación profesional, social, religiosa y política del docente. A partir de toda esta información, las Comisiones podían articular un conjunto de acusaciones referentes al comportamiento de los maestros y maestras a través de lo que se denominó *pliego de cargos*, del que, en el plazo de unos diez días, los/las docentes debían defenderse con un *pliego de descargos* al que solían adjuntar cualquier documentación o *aval acreditativo* que desvirtuase tales acusaciones. El lograr los avales y certificados necesarios que hicieran admisible la defensa del maestro/a llevaba mucho tiempo y

se convertía en un juego de audacia, a lo que había que unir la difícil elaboración de una defensa más creíble incluso que razonable. No cabe duda de que estos pliegos de cargos representaron una marca insalvable en las vidas de los maestros y maestras, y es que ser objeto de acusaciones y delaciones, les convertía en culpables hasta que demostraran lo contrario. La Comisión Depuradora provincial determinaba una propuesta de resolución del expediente de depuración acordando si el maestro o maestra, debía ser rehabilitado en el cargo, o por el contrario castigado con alguna de las sanciones previstas, que podían ir desde la suspensión temporal de empleo y sueldo, hasta la sanción más grave, la separación definitiva del servicio y baja en el escalafón. Finalmente, la Comisión Superior Dictaminadora de Expedientes de Depuración dependiente del Ministerio de Educación Nacional aprobaba definitivamente la resolución del expediente.

Las Delegaciones de Información e investigación de FET y de las JONS, así como de la Capitanía General de las Regiones Militares, del Juzgado Militar de Funcionarios, de la Dirección General de Seguridad-Comisaría de Investigación y vigilancia, de informes de confidentes policiales, formaron parte del entramado represivo. Tampoco faltaron en el proceso las extensas delaciones entre los maestros con informes privados y denuncias particulares que suponían una clara oportunidad de venganza personal por parte del informante, situación que denunciarían muchos docentes, como muestran los siguientes testimonios extraídos de los pliegos de descargos:

«Es la segunda insidia propia del cobarde y falso denunciante, que esconde la cara y lanza la denuncia a cañón libre en la seguridad de que su nombre no será conocido. Y ello es lógico y natural en quien seguramente sólo persigue venganzas personales. El denunciante que hace su denuncia con razonamientos y argumentos verdaderos velando por el prestigio de la Justicia, es valiente, da la cara y orgulloso puede vanagloriarse de colaborar con la Justicia»³⁸.

«La base principal de las acusaciones de que he sido objeto, es la enemistad que me separa del alcalde hace tres años y con la familia, cuyo hijo ocupaba desde la liberación la Jefatura de Falange, es indudable que los informes se dieron al capricho y antojo del mismo. En su enemistad hacia el recurrente Alcalde no se ha recatado para decir públicamente que poco había de valer o había de inutilizar al maestro y que la persona que supiera le daba algún documento para su defensa lo metería en la cárcel»³⁹.

«(...) de los informes que dicha Comisión haya podido recibir de las autoridades del citado pueblo de Masegosa (Ayuntamiento), cuyo Sr. Secretario, jefe del pueblo desde muchos años, era enemigo particular mío, y quien sin duda arrastrado por el odio, sin tener en cuenta la justicia acrisolada de Maestro Caudillo (lejana siempre a toda venganza y rencor particular), debe haber vertido sobre mi honrado y digno nombre conceptos que tanto daño me pueden

³⁸ Pliego de descargos del expediente de depuración de Eduardo Baeza Merlo, maestro de Valdepeñas, provincia de Ciudad Real (AGA, Sección Educación, leg. 121/43085).

³⁹ Pliego de descargos del expediente de depuración de Francisco Roldán Marín, maestro propietario de la Escuela Nacional de niños de Hontecillas, provincia de Cuenca (AGA, Sección Educación, leg. 157/51679).

ocasionar, ya que mi obra de educador durante el tiempo que la he ejercido fue siempre con la alta misión que esta lleva consigo con espíritu y sentimientos religiosos»⁴⁰.

La documentación incautada de organizaciones republicanas procedente del periodo bélico como los libros de actas de la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza -FETE-, o los libros de registro de socios donde aparecía el nombre de los maestros/as que estaban afiliados a la misma, e incluso los informes que realizaban sobre el comportamiento político de éstos donde se expresaba si eran adictos o no al gobierno republicano, también formaron parte de estas fuentes de información. Otras veces la Comisión llegaba aún más lejos utilizando material escolar como los cuadernos escolares o diarios de clase de los alumnos/as para extraer cualquier contenido ideológico que no estuviera en sintonía con los postulados del nuevo Régimen, que por otro lado, no resultaba muy difícil encontrar, dado que solían ser de la época republicana.

No existió un formulario específico donde se detalle qué categorías y dentro de éstas qué cargos específicos podían imputarse a los maestros y a las maestras. Esta arbitrariedad supuso también una falta de correlación entre los cargos imputados y la sanción definitiva impuesta, ya que aparecen casos en los que, estando acusado de los mismos cargos, la gravedad de la sanción difería significativamente, o sorprendentemente el maestro/a aparecía sancionado en unos casos y en otros, confirmado en su cargo. Tampoco se corresponde el abundante número de cargos que recaen sobre algunos docentes, con el número de sanciones finalmente impuestas, siendo éstas últimas menores en número. Todo esto estaba determinado por la credibilidad del pliego de descargos y por el peso e influencias de las personas y autoridades que firmaban a favor del maestro en los avales acreditativos que presentaba.

A pesar de la singularidad de las Comisiones provinciales, la tipología de acusaciones coincide en todas ellas, agrupándose en ocho grandes categorías entre las que se encuentran: los cargos políticos, los cargos sindicales, los cargos profesionales, los cargos religiosos, los cargos sociales, los cargos morales, los cargos culturales y humanitarios y, un último grupo de otros cargos en los que se incluyen todas aquellas acusaciones que por su naturaleza dispar no se pueden incluir dentro de las demás categorías. Las acusaciones imputadas con más frecuencia son las relacionadas con cargos políticos -con acusaciones como ser de ideas izquierdistas, pertenecer al Frente Popular-, sindicales -como por ejemplo formar parte de FETE-UGETE-, profesionales y religiosos quedando en un segundo plano los sociales, morales, culturales y humanitarios y otros.

La mayoría de los cargos profesionales se asentaron en dos patrones de conducta decisivos para el Nuevo Estado, como eran el comportamiento político y el comportamiento religioso. Las Comisiones depuradoras establecieron una relación bidireccional entre la tendencia política y religiosa del maestro/a, y su conducta profesional, considerándose que la ideología y la falta o no de creencias religiosas eran las directrices básicas de su labor profesional, olvidando por completo

⁴⁰ Pliego de descargos del expediente de depuración de Juan Otero Pulido, maestro propietario de Masegosa, provincia de Cuenca (AGA, Sección Educación, leg. 46/30398).

el hacer pedagógico de éste/a. Por tanto, el tener ideas contrarias al Nuevo Régimen y a la Doctrina Cristiana fue motivo suficiente para acusar a un maestro o a una maestra de tener mala conducta profesional. Pero este sistema de relación contenía otra deducción más que iba a ser determinante en el proceso depurativo, y era la relación causal que se establecía entre la afinidad política del maestro o maestra con los partidos de izquierdas y en consecuencia la ausencia de creencias religiosas, es decir que si un docente, una docente, era acusado de izquierdista, automáticamente era considerado ateo y contrario a la religión católica. Errónea apreciación que algunos maestros y maestras se aventuraron a desmentir:

«De muchos compañeros sé yo que ostentan con orgullo el dictado de católicos, y con ellos siento yo el mismo orgullo y el mismo honor, más no conocemos alguno de estos compañeros que dentro de la escuela hayan publicado sus creencias ni hayan subvertido las leyes que el laicismo les haya impuesto. Dolorosamente las cumplimos, pero jamás torceremos la conciencia del niño dentro de la escuela ni haremos alarde del título que de cristianos católicos ostentamos en la vida social. Si tal no hiciéramos, aceptamos la responsabilidad de nuestros actos y no nos dolería la sanción impuesta si la mereciéramos»⁴¹.

El objetivo último del gobierno franquista era asegurar que dentro de la escuela estuviera garantizada esa dualidad ideológica basada en el nacionalismo español y el dogma católico. Otros, ante el asombro de la acusación acudían a las metodologías didácticas y pedagógicas utilizadas en el marco escolar para demostrar que la instrucción poco tenía que ver con lo político, como muestra este maestro en su pliego de descargos: “¿Tiene algo que ver con el izquierdismo el empleo de la inducción, de la intuición, observación y experimentación de la generación, que son los métodos de enseñanza que hemos empleado en las distintas disciplinas escolares?”⁴².

Si relacionar al maestro con la política izquierdista era motivo de sanción, las actividades propagandísticas dentro de la escuela o el abandono de la escuela por tareas políticas no iban a ser menos. Dentro de éstas el hablar en la escuela de ideales socialistas o comunistas -como hablar de Rusia-, o conmemorar los triunfos del ejército republicano -como la toma de Teruel, actividad que, por otro lado, sería impuesta por el propio gobierno durante la contienda bélica- serían motivo de acusación.

⁴¹ Granullaque Sánchez, E.: “Cómo pienso yo”, *El Castellano*, 8/6/1935 (1935). (Expediente de depuración del maestro de la provincia de Toledo, AGA, Sección Educación, leg. 188/39427).

⁴² Pliego de descargos del expediente de depuración de Eduardo Laliga Jiménez, maestro propietario de la Sección de la Escuela Graduada de niños nº 1 de La Roda, provincia de Albacete (AGA, Sección Educación, leg. 6/44446). Citado en: Ramos Zamora, S. (2005). “Acusaciones profesionales vertidas contra el magisterio contra el magisterio primario por el gobierno franquista en el proceso depurativo”. *El caso de Castilla-La Mancha. Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 24, 343-369, p. 355.

Haber participado en algún tipo de iniciativa educativa emprendida por el gobierno republicano que no fuera la labor propia en la escuela, también sería sancionada, como la participación en las Milicias de la Cultura, considerado motivo suficiente para determinar la existencia de un compromiso político del maestro/a con el gobierno frente-populista. Aunque su labor fuera educativa al encargarse de la alfabetización de los milicianos en el frente de guerra, este argumento no les ampararía de ninguna de las maneras.

Otra acción educativa de la política republicana castigada por el gobierno franquista fue la participación de los maestros/as en las clases de analfabetos o en la Universidad Popular Obrera, ya que consideraban que eran espacios ideales para la propaganda de ideas disidentes, como los ideales comunistas. Asimismo, el haber participado en actos pedagógicos y de divulgación científica durante esta época, como en la Semana Pedagógica de 1932, o en algún acto de homenaje a Manuel Bartolomé Cossío, determinaba un alto grado de compromiso del docente con el ideario republicano, y en consecuencia suponía un ataque “directo o indirecto contra los sagrados principios de la Causa Nacional”.

Por otro lado, “haber desempeñado algún cargo en las instituciones educativas”, -por ejemplo ser presidenta del Consejo Municipal de Primera Enseñanza, o ser directora de un grupo escolar, o ser delegado de la Inspección para la realización del Plan Ministerial sobre coeducación” o ser inspector de primera enseñanza- , así como obtener traslados favorables y mejoras que no fueran fruto ni de la categoría, ni de los méritos, ni de la corrida natural del escalafón, eran considerados como un premio a la confianza que las autoridades republicanas habían depositado en el docente.

Reviste un gran interés la preocupación que las comisiones depuradoras mostraron por las enseñanzas patrióticas y los protocolos republicanos dentro de la escuela, como eran el “obligar a saludar con el puño en alto” o la “enseñanza de cantos e himnos patrióticos” como la *Internacional* o *La Marsellesa*, entre otras. Estos cantos se consideraban revolucionarios y contrarios al modelo ideológico y educativo del nacional-catolicismo. Otros intentaron demostrar su adhesión al régimen franquista por haber promovido en la escuela actividades que ensalzaban las glorias del pasado con celebraciones conmemorativas sobre el descubrimiento de América y la Fiesta de la Raza o la Fiesta del Libro. Sea cual fuera la celebración, lo importante era poder hacer ver a los censores que su ideario pedagógico contenía dos ejes fundamentales: la Religión y la Patria.

Si denigrante era pasar por el proceso depurativo, ser acusado de cumplir con lo establecido en la legislación educativa impuesta por el Gobierno, en este caso republicano, rozaba lo sarcástico, pero ¿qué salida les quedaba a estos maestros y maestras? Dentro de esta acusación la aplicación de las medidas educativas que dieron un carácter propio e innovador al modelo pedagógico republicano, como la enseñanza laica y la coeducación, fueron las más frecuentes. Las comisiones depuradoras consideraban que la puesta en práctica de estos dos principios eran fruto más que de una obligación profesional impuesta por el Estado, de un compromiso y convencimiento real del maestro o maestra para con estos principios educativos, achacándolo al talante comunista, o socialista o izquierdista del maestro, lo que les llevaba a apartar a los niños y niñas de la doctrina

cristiana aprendiendo bajo dogmas izquierdistas. Concretamente la aplicación del principio de la enseñanza laica suponía un ataque directo contra la Religión, la Patria y la moral católica, pero además determinaba un sentido izquierdista de la educación cívica, que trascendía en la enseñanza de ideas perturbadoras. Por esta razón un maestro que era acusado de abandonar sus obligaciones profesionales lo era por no cumplir especialmente lo preceptuado al efecto sobre educación religiosa, cívica y patriótica, pero ¿cómo iba a educar a los niños/as a partir de una educación católica y patriótica como entendía el gobierno franquista si las directrices que debía cumplir eran las impuestas por el gobierno republicano que nada tenían que ver con aquellas? Esta pregunta alberga una respuesta clara y era negándose a poner en práctica el modelo educativo republicano. Y es que la gravedad del cargo aumentaba cuando se acusaba al docente de no haber presentado resistencia alguna a los preceptos republicanos, como se pone de manifiesto en este cargo en el que un maestro fue acusado de “acoger gustoso la orden de coeducación”, o como por ejemplo aquel maestro que fue acusado de tener una “conducta profesional encuadrada siempre en las normas marcadas por la Dirección Provincial de Primera enseñanza del periodo marxista” o aquel otro, acusado de “aplicar la enseñanza laica cuando era obligatorio”.

De nuevo el gobierno franquista establecía una relación directa entre lo que los maestros ponían en práctica y la apreciación personal que éstos podían tener de esas prácticas educativas determinadas por las instancias oficiales. Por encima de todo el gobierno franquista estaba reclamando a un maestro “heroico”, capaz de contrariar al gobierno republicano a favor del Glorioso Movimiento Nacional, y, ciego por ese ansia de castigar a todo aquel que hubiera obedecido a aquellos, perdió la oportunidad de valorar positivamente esta actitud de obediencia tan decisiva para el perfil de maestro o maestra del Nuevo Régimen.

Por otro lado, la implicación del maestro o de la maestra en actividades de carácter benéfico-educativo muy relacionadas con la escuela también fueron consideradas merecedoras de sanción, como “organizar guarderías infantiles o participar en colonias infantiles”, organizar la “fiesta del niño” en la escuela, entre otras. La correcta actuación de los maestros y de las maestras debía haber sido la negativa rotunda a colaborar en estas actividades aún siendo decisivas para la supervivencia y cuidado de niños y niñas.

La aplicación de una enseñanza laica motivó también acusar a los equipos docentes de tener “una conducta profesional deficiente por ser poco religiosa diciendo a los niños que Dios no existe” o “no sólo no enseñaba la religión cristiana a sus alumnos sino que castigaba a los que pronunciaban la palabra Dios y no admitía a los niños/as que asistían a Catequesis y hacía[los] echar borrones en las palabras religiosas” o “(...) siendo contraria a la religión católica, hasta el punto de negar a las niñas la existencia de Dios y arrancar de la Enciclopedia escolar las hojas que trataban de la religión”; o por la realización de actividades en la escuela en contra de la Religión católica como “quemar imágenes religiosas en la escuela”, “borrar de los libros de texto la palabra Dios”, “castigar a los niños que asistían a la catequesis”, etc. Cargos siempre negados por los docentes.

El ensalzamiento de la Patria y de los valores religiosos a través de la apelación a la figura de Don Quijote y Cervantes como claros exponentes de la lengua castellana, a la religiosidad de Ignacio de Loyola, de San Juan de la Cruz y Santa Teresa de Jesús, la lírica de Calderón de Barca, así como el recuerdo de las palabras de Emilio Castelar, sirvieron de escudo a algunos docentes que rápidamente fueron identificados con el maestro-modelo del Nuevo Estado, siendo confirmados en su cargo.

Una aproximación a los resultados del proceso depurativo

Como ya avanzábamos, todos los maestros y maestras de primera enseñanza tuvieron que pasar por el proceso depurativo. El número de docentes habilitados sin sanción fue mayor que el magisterio primario sancionado, situándose en un 70-80% del magisterio, destacando las provincias de Sevilla (86,89%), Huesca (85,60%), Granada (82,59%) y Ciudad Real (81,70%), que ostentaron los porcentajes más altos de docentes admitidos sin sanción.

Las provincias que albergaron mayor número de maestros y maestras sancionados fueron en las que mostraron más resistencia durante la guerra civil a la invasión franquista. El carácter de estas provincias define ciertamente las causas por las que sus docentes fueron cuantitativamente más sancionados. Por ejemplo, la provincia de Sevilla, nacional desde los comienzos del conflicto, aunque envuelta en un gran número de revueltas sociales durante la etapa republicana, fue la menos castigada de todas (13,11%). Por otro lado, las provincias más castigadas compartieron características políticas e ideológicas, al ser defensoras a ultranza de la República, entre las que encontramos a las provincias castellano-manchegas de Albacete y Cuenca, las capitales republicanas como Madrid, Valencia y Barcelona, y a una provincia protagonista de una de las revoluciones más destacadas durante la etapa conservadora de la II República, como fue la revolución de octubre de 1934 en Asturias. Muy en conexión con este argumento está la relación bidireccional que estableció el gobierno franquista entre la República y los maestros/as al considerarlos un colectivo afín a los principios ideológicos de las izquierdas y de sus políticas educativas -laicismo, coeducación...-. Esta situación explica que la depuración del magisterio primario no fue profesional, sino más bien una “purificación o purgación política”, en la que todas aquellas conductas que manifestaron un cariz ideológico contrario al del Nuevo Estado, serían duramente castigadas independientemente de si la labor pedagógica y educativa del docente era excelente o no, como ya hemos señalado más arriba.

Cabe indicar también que se produjo una mayor represión en provincias defensoras de los nacionalismos, como Valencia, las provincias catalanas o el País Vasco. Esta peculiaridad endureció el proceso depurativo en estas zonas en cuanto que aumentó el tipo de cargos políticos por los cuales un docente podía ser acusado de conductas políticas inadecuadas, y dado el empeño mostrado por el gobierno de Franco contra aquellos que fueron acusados de delito nacionalista, irremediablemente llevaría a muchos docentes a la separación definitiva del cargo.

Cabe advertir también, que aunque el grupo de sancionados fue más grande en general en las provincias que fueron republicanas durante la contienda, la distribución del tipo de sanciones fue bastante más heterogéneo, ya que estuvo sujeto y esto en todas las provincias, a las particularidades de las Comisiones Depuradoras Provinciales y más en concreto a los miembros que las componían, lo que suponía que un mismo comportamiento no siempre obtuvo la misma resolución tanto a nivel intra-provincial como inter-provincial, lo que demuestra la gran arbitrariedad del proceso depurativo. Es cierto que la decisión final estuvo en manos del Ministerio de Educación Nacional, pero ya venía en cierta medida determinada por la propuesta de las Comisiones que eran las primeras en determinar la idoneidad de los docentes, veredicto respetado en un número importante de casos por el Ministerio de Educación Nacional.

Un proceso con sesgo de género

Con la vuelta a un modelo social paternalista y tradicional, en el que se otorgó a la familia un lugar sobresaliente y central como célula primaria natural y fundamento de la sociedad, volvió a imponerse un modelo de mujer basado en ese perfil decimonónico y arcaizante, permaneciendo supeditada al hombre y a la actividad maternal y doméstica⁴³. Este discurso ideológico sirvió de base al gobierno franquista para efectuar una represión claramente discriminatoria y ambivalente, poniendo en marcha distintos mecanismos y criterios a la hora de valorar y evaluar a los hombres y a las mujeres, y en este caso, a los maestros y a las maestras⁴⁴, lo que nos lleva a afirmar que fue una represión sexuada⁴⁵.

Por tanto, el estudio de la depuración del magisterio primario alberga una doble lectura. Desde un punto de vista cuantitativo, se puede afirmar que el colectivo de maestros fue el más castigado, como lo demuestran los diferentes estudios realizados. A modo de muestra podemos recordar cómo en el muestreo realizado por Morente de algunas provincias españolas, el promedio de maestros sancionados es del 36,22% frente al 16,92% de las maestras, ascendiendo al doble de maestros sanciones que de maestras y siendo en algunos casos más del doble como en Asturias, Huesca o Sevilla⁴⁶. Asimismo, se ha comprobado como en la ciudad de Málaga el 27% de maestros

⁴³ RAMOS ZAMORA, SARA. (2005), "Maestras represaliadas por el gobierno franquista", *Arenal*, nº1 (12), pp. 113-145, p. 112.

⁴⁴ RAMOS ZAMORA, SARA. (2005), "Maestras represaliadas por el gobierno franquista", *Arenal*, nº 1 (12), pp. 113-145; RAMOS ZAMORA, S. (2012), "Un ejercicio de intervención de la memoria: la represión de las maestras de la Segunda República. En, Sánchez de Madariaga et al. (ed.), *Las maestras de la República* (pp. 147-165), Madrid, Catarata; RAMOS ZAMORA, S. Y SATIESTEBAN, A. (2023), "Depuración y exilio interior de las maestras de primera enseñanza en el Madrid de posguerra", *Historia y Memoria de la Educación*, nº 17, pp. 173-204.

⁴⁵ Término empleado por Mercedes Yuste Rodrigo y que adoptamos aquí por representar de forma muy acertada y clara el carácter ejercido en el proceso depurativo contra los docentes. Cfr. en Yuste, M. (2005). "Mujeres en el franquismo", *Arenal*, 1 (12), enero-junio, pp. 5-34.

⁴⁶ MORENTE, F. (1997). *La depuración del magisterio nacional (1936-1943)*. Valladolid: Ámbito, p. 358.

serían sancionados frente al 7% de maestras⁴⁷, o en la provincia de Valencia, en la que un 34,47% de maestros valencianos fueron sancionados frente al 22,10% de maestras⁴⁸, o en Cataluña en la que igualmente aparece más represaliado el magisterio masculino que el femenino, siendo uno de cada cuatro maestros apartados de la enseñanza⁴⁹, configurando más del doble de maestros que de maestras expulsados del magisterio nacional. La región de Castilla-La Mancha conforma otro claro ejemplo. Contó con más de 4.000 docentes entre sus cinco provincias -Albacete, Ciudad Real, Cuenca, Guadalajara y Toledo- repitiéndose esta misma situación, concretamente, uno de cada tres maestros (31,49%) fueron sancionados por las autoridades franquistas, mientras que en el sector femenino afectaría a una de cada seis maestras (16,68%)⁵⁰, es decir, el doble de maestros que de maestras.

Al avanzar en nivel de enseñanza, comprobamos que se vuelve a repetir con el profesorado de segunda enseñanza de toda España, en el que el 25,32% del profesorado masculino fue sancionado frente al 15,42% del colectivo femenino⁵¹ (GRANA ET AL, 2005: 37), aunque no hay que olvidar que el porcentaje de mujeres que ejercieron en este nivel de enseñanza fue muy inferior al de hombres.

Si a estos resultados comparativos entre maestros y maestras unimos que el tipo de sanciones más graves recayeron en el magisterio masculino, como la separación definitiva del servicio y baja en el escalafón o el traslado forzoso fuera o dentro de la provincia, entre otras, podemos decir en una primera lectura que los maestros salieron peor parados en el proceso depurativo.

Desde un análisis más cualitativo, si nos adentramos en el alcance de las sanciones dentro de cada colectivo docente, encontramos que algunas de estas sanciones tuvieron más peso y repercusión dentro del colectivo femenino, en las que, aunque el grupo de docentes más numeroso que fueron trasladados dentro de la provincia fue el de maestros, dentro del colectivo femenino esta sanción albergó mayor alcance entre las maestras, al igual que la sanción de suspensión de empleo y sueldo⁵².

⁴⁷ POZO FERNÁNDEZ, M^a C. (2002). *La depuración del magisterio nacional en la ciudad de Málaga (1936-1942)*, Málaga, Biblioteca Popular Malagueña, p. 161.

⁴⁸ FERNÁNDEZ SORIA, J.M. y AGULLÓ, M. C. (1999), *Maestros valencianos bajo el franquismo*, Valencia, Institució Alfons el Magnànim, p. 214.

⁴⁹ GONZÁLEZ-AGÁPITO, J. y MARQUÉS I SUREDA, S. (1996), *La repressió del professorat a Catalunya sota el franquismo (1939-1943)*, Barcelona, Institut d'estudis catalans, p. 73.

⁵⁰ RAMOS ZAMORA, S. (2006), *La represión del magisterio: Castillaq- La Mancha, 1936-1945*, Ciudad Real, Almud, p. 213.

⁵¹ GRANA GIL, I.; MARTÍN ZÚÑIGA, F.; POZO FERNÁNDEZ, M^a C. Y SANCHIDRIÁN BLANCO, C. (2005), *Controlar, seleccionar y reprimir: la depuración del profesorado de Instituto en España durante el franquismo*. Madrid: Instituto de la Mujer, p. 37.

⁵² RAMOS ZAMORA, S. (2006), *La represión del magisterio: Castilla - La Mancha, 1936-1945*, Ciudad Real, Almud, p. 219.

El gobierno franquista impulsó una legitimación de los roles sociales más tradicionales, y la proyección social de la mujer volvió a estar mediatizada por su propia biología⁵³. Esto influyó irectamente en las actuaciones de las Comisiones depuradoras franquistas, quienes acusaron y valoraron las conductas y comportamientos de los docentes -que podían ser de carácter político, sindical, profesional, moral, religioso, etc.- en función del género de éstos. El acusar a una maestra de “*ser entusiasta de la causa roja y tendencia izquierdista*” tuvo mayor repercusión cualitativa entre las mujeres que entre el colectivo de maestros. Las Comisiones veían más grave que las maestras tuvieran ideas de izquierdas que si eran maestros, como muestran las reflexiones de un miembro de una de estas Comisiones: “que, tratándose de un maestro, sería intolerable los escándalos de una conducta cristiana, izquierdista y que convierte la escuela en semillero de comunistas; pero en una Maestra, sube de punto lo pernicioso de tales escándalos”⁵⁴. Igualmente ocurriría en el tipo acusaciones de carácter sindical, que afectaron a más maestros que a maestras. Pero, si bien es cierto que la participación de las maestras en los Sindicatos fue mucho menor que la de los maestros, incluso en el Sindicato al cual obligatoriamente debían pertenecer para poder ejercer la enseñanza, como era la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza -FETE-, el valor alcanzado dentro de cada colectivo difiere de manera visible a nivel cualitativo y cuantitativo. Aquellas maestras acusadas de pertenecer a la FETE fueron calificadas de ser “un caso perdido”.

Por tanto, la implicación activa de aquellas maestras que se atrevieron a participar en cuestiones políticas fue más duramente valorada que en los maestros, quienes tradicionalmente y por excelencia llevaban décadas acaparando todo el protagonismo en la esfera pública. No debe extrañar que las maestras sufrieran una doble depuración, por un lado, se las juzgaba por haberse posicionado políticamente a favor de algún partido de izquierdas, oponiendo a la tarea “purificadora” del Nuevo régimen pero sobre todo y por otro lado, por haber trasgredido un campo que no les pertenecía, traicionando su condición femenina por haberse distanciado de su papel de esposas y madres y haber aprovechado las oportunidades que les había brindado la II República convirtiéndose en “mujeres modernas, ciudadanas republicanas, independientes, críticas, activas, con autonomía y capacidad de decidir sobre su propia vida”⁵⁵.

Pero esa dimensión de culpabilidad desde un sentido político y moral incluía el ser culpables y posteriormente castigadas no sólo por sus actos sino también por los realizados por sus propios familiares, fundamentalmente por el marido e hijos, en definitiva, por los delitos de los hombres de su familia⁵⁶. No es extraño encontrar expedientes de depuración de maestras que han sido

⁵³ AGULLÓ DÍAZ, M^a C. (1996), “La educación sentimental: una mirada diferente sobre la educación de las mujeres”. En AA.VV. *El currículo: historia de una mediación social y cultural* (pp. 9-20), Ganada, Universidad de Granada, p. 11.

⁵⁴ Expediente de depuración de Adoración Galán Fernández, maestra en la Escuela graduada de niñas de Almorox (A.G.A., Sección Educación, legajo 394/9388).

⁵⁵ AGULLÓ DÍAZ, M^a C. (2008), *Mestres valencianes republicanes*, Valencia, Universitat de València.

⁵⁶ YUSTE, M. (2005), “Mujeres en el franquismo”, *Arenal*, nº 11 (12), enero-junio, pp. 5-34, p. 14.

acusadas de que sus maridos eran de tendencia marcadamente izquierdista por lo cual ellas también lo eran, con acusaciones como ser de ideología izquierdista que se exalta al contraer matrimonio civil durante el periodo marxista con un teniente voluntario del ejército rojo y activo propagandista. O esta otra maestra a la que se le acusa de “haber cambiado por completo sus ideas políticas pasando desde Presidenta de la Asociación del Sagrado Corazón de Jesús, a ser una marxista de las de mayor significación del pueblo, no relacionándose más que con los izquierdistas y comunistas libertarios”⁵⁷. Conscientes de esta situación, las mujeres utilizaron ese criterio de culpabilidad en su propia defensa, intentando demostrar, por ejemplo, no haber pertenecido a ningún partido político defendiéndose a través de la conducta política de su marido, dado que y siguiendo el modelo ejemplar de mujer de la época, sería el mismo que el de ella.

Si hablamos de los cargos profesionales, nuevamente la cantidad de cargos de esta índole fue superior entre el colectivo de maestros que en el de maestras, pero la mayoría de las conductas profesionales que fueron motivo de acusación y posteriormente de sanción tanto para los maestros como para las maestras, hacían mención especial a los mismos puntos claves del programa franquista como eran la religión, la patria y la moral católica, y por ello los cargos tanto para los maestros como para las maestras se centraron en confirmar si habían llevado a cabo una enseñanza laica, y no religiosa, haber introducido ideas izquierdistas en la escuela, haber puesto en práctica la coeducación, etc. Lo que corrobora la idea de que lo educativo y pedagógico quedará relegado en un segundo plano en *pro* de lo ideológico y político.

Diferencias más claras aparecen cuando analizamos aquellas acusaciones que tiene que ver con la conducta religiosa del docente. Conducta que se perfilaría claramente en el nuevo modelo ideal de docente, aunque con diferente matiz en función del género, mostrando más preocupación por la actuación religiosa de las maestras que la de los maestros en un afán por garantizar la limpieza en sus escuelas de cualquier elemento contrario a la Iglesia católica. Y en este sentido, sólo autorizaría a una mujer en la que volviera a brillar una actitud religiosa y devota de la religión católica, puesto que además, iba a servir como patrón educativo para las futuras madres, esposas y amas de casa, es decir, como modelo a imitar por sus alumnas que algún día tendrían que ejercer esos roles sociales. En este sentido, encontramos que las Comisiones depuradoras estuvieron más preocupadas por las conductas catalogadas como políticas de los maestros, mientras que entre las maestras harían una evaluación más escrupulosa de sus convicciones religiosas.

Muy relacionadas con las conductas religiosas, aparecen aquellas que tienen que ver con la moralidad, que también afectaron en mayor medida a las maestras. Las autoridades franquistas

⁵⁷ Pliego de descargos del expediente de depuración de Eduardo Laliga Jiménez, maestro propietario de la Sección de la Escuela Graduada de niños nº 1 de La Roda, provincia de Albacete (AGA, Sección Educación, leg. 6/44446). Citado en: Ramos Zamora, S. (2005). Acusaciones profesionales vertidas contra el magisterio contra el magisterio primario por el gobierno franquista en el proceso depurativo. *El Caso de Castilla-La Mancha. Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 24, 343-369, p. 355.

realizaron una intromisión descarada en la vida personal de las maestras, vida que sería más puesta en entredicho que la de los maestros por no seguir una conducta moral ejemplar que cumpliera con el modelo más tradicional de mujer defendido por el Nuevo Estado. Por esta razón aparecen más maestras acusadas de mantener un “matrimonio civil” “vivir separada de su esposo e hijos”⁵⁸, de “profesar el amor libre”⁵⁹, de “observar mala conducta moral alentando a su esposo a bajas pasiones siendo entusiasta del amor libre, la coeducación y de acabar con los viejos prejuicios”⁶⁰, e incluso de “ofrecer ejemplos repugnantes con su conducta moral, social y religiosa”. En definitiva, se estaba persiguiendo y castigando nuevamente a aquellas maestras que aprovecharon las posibilidades que la República les brindó puesto que suponían una fuente inspiradora de peligro para la implantación efectiva de ese modelo decimonónico de mujer.

Dicho de otro modo, las maestras fueron más castigadas por no seguir los preceptos que dibujaba el nuevo modelo de mujer, que no era otro que el enraizado en el discurso católico, y que venía apoyándose por aquellas fechas en los preceptos que la Falange defendía, y que suponía una vuelta al modelo tradicional que había imperado siempre en la sociedad española. Aquellas que fueron capaces de disfrutar de unas posibilidades inalcanzables antes, brindadas durante la II República, habían trasgredido los límites establecidos de ese modelo tradicional y por tanto debían ser castigadas sin escrúpulos. Y es que a la gravedad de la acusación había que unir ese juicio ético y moral que sufrieron las maestras, sin duda de mayor dureza que el sufrido por los maestros.

A modo de conclusión, podemos afirmar que la educación es una parte más de la memoria individual y social, su poder evocador es insustituible en relación a la educación. Las prácticas narrativas prolongan la textualidad de los recuerdos de la escuela. La escuela se convierte en uno de los escenarios donde se transmite la memoria colectiva, las identidades y los saberes socialmente legitimados. La reconstrucción de la memoria permite que los pueblos y quienes los integran existan como realidad⁶¹. Pues lo mismo ocurre en educación. Vindicar el valor de la memoria en la educación podemos analizarlo desde una doble perspectiva. Desde el valor de la memoria de la escuela del ayer, y desde el valor de la educación en la memoria histórica. Reconstruir el proceso de depuración ejercicio contra la enseñanza en España es un ejemplo del uso de la memoria de la educación como categoría social. Todos estos maestros y maestras tuvieron necesariamente que restaurar sus vidas, con el peso del castigo y la esperanza de sobrevivir a una larga dictadura.

⁵⁸ Expediente de depuración de Esperanza Codes Cardete, maestra de Altarejos (A.G.A., Sección Educación, leg. 159/52787).

⁵⁹ Expediente de depuración de Laura Bustillo Molero, maestra de Altarejos (A.G.A., Sección Educación, leg. 159/53760).

⁶⁰ Expediente de depuración M^a del Carmen Ochoa Barriocanal, maestra de la escuela unitaria nº 2 de Rodas (A.G.A., Sección Educación, leg. 9/45926).

⁶¹ ROSA RIVERO, A., BELLELLI, G. Y BAKHURST, D. (ed.s), (2000), *Memoria colectiva e identidad nacional*, Biblioteca Nueva, Madrid.

Bibliografía

- AGULLÓ DÍAZ, M^a C. (1996), "La educación sentimental: una mirada diferente sobre la educación de las mujeres". En AA.VV. *El currículo: historia de una mediación social y cultural* (pp. 9-20), Granada, Universidad de Granada.
- AGULLÓ DÍAZ, M^a C. (2008), *Mestres valencianes republicanes*, Valencia, Universitat de València.
- CARBALLO, G. (1937), "El pensamiento tradicionalista y la enseñanza. El Maestro". *Boletín Escolar. Revista Semanal de primera enseñanza*, julio 1.
- DEYA PALERM, M. (1945), "Colaboración de la familia y la escuela". *Revista española de Pedagogía*, 9, 103-107.
- FERNÁNDEZ SORIA, J.M. y AGULLÓ, M. C. (1999), *Maestros valencianos bajo el franquismo*, Valencia, Institució Alfons el Magnànim.
- GONZÁLEZ-AGÁPITO, J. y MARQUÉS I SUREDA, S. (1996), *La repressió del professorat a Catalunya sota el franquismo (1939-1943)*, Barcelona, Institut d'estudis catalans.
- GRACIA GARCÍA, J. y RUIZ CARNICER, M. A. (2001), *La España de Franco (1939-1975). Cultura y vida cotidiana*. Madrid, Síntesis.
- GRANA GIL, I.; MARTÍN ZÚÑIGA, F.; POZO FERNÁNDEZ, M^a C. Y SANCHIDRIÁN BLANCO, C. (2005), *Controlar, seleccionar y reprimir: la depuración del profesorado de Instituto en España durante el franquismo*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- MORENTE, F. (1997). *La depuración del magisterio nacional (1936-1943)*. Valladolid: Ámbito.
- POZO FERNÁNDEZ, M^a C. (2002). *La depuración del magisterio nacional en la ciudad de Málaga (1936-1942)*, Málaga, Biblioteca Popular Malagueña.
- PUELLES, M. (2009), *Modernidad, republicanismo y democracia: una historia de la Educación en España (1898-2008)*, Valencia, Tirant Lo Blanch.
- RAMOS ZAMORA, S. (2012), "Un ejercicio de intervención de la memoria: la represión de las maestras de la Segunda República. En, Sánchez de Madariaga et al. (ed.), *Las maestras de la República* (pp. 147-165), Madrid, Catarata.
- RAMOS ZAMORA, S. (2008), "Protagonistas de una desmemoria impuesta: los maestros y sus relatos de vida", en Juan Borroy, V. (ed.), *Museos pedagógicos. La memoria recuperada* (pp. 19-53), Huesca, Museo Pedagógico de Aragón.
- RAMOS ZAMORA, S. (2006), "Control y represión. Estudio comparado de los resultados de la depuración del Magisterio Primario en España", *Revista Complutense de Educación*, nº 1 (17), pp.169-182.
- RAMOS ZAMORA, S. (2006), *La represión del magisterio: Castilla - La Mancha, 1936-1945*, Ciudad Real, Almud.
- RAMOS ZAMORA, SARA. (2005), "Maestras represaliadas por el gobierno franquista", *Arenal*, nº1 (12), pp. 113-145.

- RAMOS ZAMORA, S. Y SATIESTEBAN, A. (2023), “Depuración y exilio interior de las maestras de primera enseñanza en el Madrid de posguerra”, *Historia y Memoria de la Educación*, nº 17, pp. 173-204.
- REIG TAPIA, A.(1996), *Franco “Caudillo”: Mito y realidad*, Madrid, Tecnos.
- RICHARDS, M. (1999), *Un tiempo de silencio. La guerra civil y la cultura de la represión en la España de Franco, 1936-1945*, Barcelona, Crítica.
- ROSA RIVERO, A., BELLELLI, G. Y BAKHURST, D. (ed.s), (2000), *Memoria colectiva e identidad nacional*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- RUIZ BAUTISTA, E. (2001),” Cartas desde la cárcel. Escritura y represión en un tiempo de guerra”. En Castillo Gómez, A, (ed.), *Cultura escrita y clases subalternas: una mirada española* (pp.155-172), Guipúzcoa, Senda.
- S.A. (1941), “Escuela Azul”, *Revista Nacional de Educación*, nº 3, marzo, pp.109-112.
- SAINZ RODRÍGUEZ, P.(1938), *La escuela y el Nuevo Estado*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez.
- VIEGAS GUILLEM, J. (2007). “Memoria e historia. Los usos sociales del pasado”, *Teoría y praxis* nº10, pp. 109-121.
- YUSTE, M. (2005), “Mujeres en el franquismo”, *Arenal*, n11 (12), enero-junio, pp. 5-34.

IV LA ESCUELA BAJO EL FRANQUISMO

1. Adoctrinar y disciplinar en la escuela franquista

Rosa Torán Belver

Introducción

Cabe entender la doctrina impuesta y los métodos pedagógicos aplicados durante la larga Dictadura franquista desde distintas vertientes, una de las cuales fue, sin duda, la impartición de conocimiento y valores a partir de los manuales escolares. Su estudio requiere una gran y diversa amplitud, relacionada con sus contenidos, pero también con los planes de estudio, los mecanismos de regulación y difusión comercial, el uso concreto en las escuelas y la evolución de las aportaciones científicas. Ante tal complejidad, cabe destacar la labor investigadora de los últimos años en el campo de la historia de la educación, con la apertura de un largo camino en el que ha merecido especial interés el estudio de los libros escolares durante el franquismo⁶².

En las páginas que siguen no se pretende realizar un análisis pormenorizado de las doctrinas emanadas de los manuales escolares y sus usos, habida cuenta de la complejidad antes aludida y a la larga duración de la Dictadura franquista. Por ello, en este artículo, sin omitir el radical corte con la política educativa de los años republicanos, me ceñiré al período que transcurre entre la implantación del régimen en todo el territorio, desde 1938 a la promulgación del Plan de Estabilización en 1959; y tan sólo me referiré a la enseñanza primaria, por dos razones, el nivel al que accedía la mayoría de la población y los distintos parámetros que se requieren para un análisis de los estudios del bachillerato y universitario.

La larga noche del franquismo

«La Escuela, forjadora de las futuras generaciones, fervorosamente fundida con este épico Movimiento de resurrección patriótica, ha de marcar su rumbo categórico hacia las glorias futuras, preparando a nuestra infancia por derroteros nacionales. Nuestra hermosísima Historia, nuestra tradición excelsa, proyectadas en el futuro, han de formar la fina urdimbre del ambiente escolar, cobijando morosamente el espíritu de los niños españoles. Al Maestro se le encomienda esta obra trascendental. España le entrega

⁶² En este aspecto, cobra especial relevancia el Centro de Investigación MANES (UNED), que desde 1992 está dedicado al estudio de los manuales escolares de España, Portugal y América latina. En 1996 celebró el I Simposio dedicado al estudio histórico de los manuales escolares.

sus hijos para formarlos en el amor a Dios y a su Patria. De ahí la gloria y la estrecha responsabilidad del Magisterio Nacional»⁶³.

El autor de estas directrices sobre la enseñanza fue Romualdo de Toledo Robles, Jefe del Servicio Nacional de Primera Enseñanza desde 1938 hasta 1951, un militante carlista con una dilatada trayectoria que había ocupado diversos cargos durante la Dictadura de Primo de Rivera y que durante la Dictadura franquista volvió a ocupar otros tantos cargos, como los de procurador en Cortes y una concejalía en el Ayuntamiento de Madrid. Claros objetivos que debían plasmarse en los territorios que los rebeldes iban ocupando y que marcaron la educación de los niños durante décadas.

La Dictadura franquista atraviesa diversas etapas, condicionadas por el contexto económico y social. La primera de ellas, desde el golpe de estado hasta el fin de la 2ª Guerra Mundial, viene definida por la orientación totalitaria, al uso de los fascismos europeos, con voluntad de aniquilar el pasado y borrar todos los símbolos del otro, del republicanismo, sin escatimar violencias extremas.

Dichos principios se iban a mostrar incompatibles con la nueva coyuntura mundial después de la derrota de los nazifascismos, a partir de 1945, y el Régimen llevó a cabo reformas modestas y superficiales, en aras a su supervivencia y en medio de intentos para salir de su aislamiento internacional. Así, frente a las improntas del fascismo, se mostró como una democracia orgánica, singular acepción que lo diferenciaba de las democracias basadas en el sufragio universal, y situó a la iglesia católica, integrista y tradicionalista, como pilar básico de su sostenimiento. Fue lo que se ha venido en llamar nacionalcatolicismo, farragosa carga soportada durante largas décadas.

En 1951, la entrada de Joaquín Ruiz Giménez, procedente de ámbitos católicos, en el Ministerio de Educación Nacional, supuso una tímida apertura, la que permitía el Régimen, es decir, sin renunciar a las premisas básicas del dogma político franquista ni disminuir el poder intocable de la Iglesia católica. La firma del Concordato de 1953 convirtió a esta en valedora del Régimen a escala internacional, poco después de que, con el establecimiento de relaciones diplomáticas y programas de ayuda de los EEUU, quedara roto el sitio exterior del franquismo. La incorporación de España al Fondo Monetario Internacional y al Banco Mundial, en 1958, obligó a repensar la política educativa con el fin de adecuarla a las necesidades de la economía en crecimiento, con su concreción en el Plan de Estabilización de 1959, que supuso la ruptura con el modelo autárquico, a través de la estabilización y liberalización de la economía.

A partir del mandato de Manuel Lora Tamayo (1962-1968) en el ministerio, rebautizado de Educación y Ciencia, las nuevas directrices intentaban conectar con el impulso de los proyectos tecnócratas, elaborados por los sectores próximos al Opus Dei. Su sucesor, José Luis Villar Palasí (1968-1973), encargó a un grupo de expertos opusdeístas y tecnócratas la elaboración de un

⁶³ Circular de la Jefatura del Servicio Nacional de 1ª Enseñanza del Ministerio de Educación Nacional, dirigida a la Inspección de Primera Enseñanza y Maestros Nacionales, Municipales y privados de la España Nacional. Boletín Oficial del Estado, 8 de marzo de 1938, II Año Triunfal.

diagnóstico sobre los problemas del sistema vigente, que devino en *La Educación en España. Bases para una política educativa (1969)*, conocido como el “Libro Blanco”, cara a la futura Ley General de Educación, promulgada el 4 de agosto de 1970. Si bien el análisis contenía una severa autocrítica del sistema educativo vigente, dada su obsolescencia en relación a las necesidades de una sociedad en fase de desarrollo industrial, la ley pronto puso en evidencia sus contradicciones dentro de un marco político dictatorial, y su credibilidad fue escasa.

En efecto, las reivindicaciones de maestros y familias unieron demandas sociales y políticas, en el contexto de las luchas contra la Dictadura. En los años de la Transición, inciertos y esperanzadores, las reivindicaciones de plazas escolares gratuitas y para todos eran un punto clave del movimiento vecinal en las ciudades. Y a pesar de que las enseñanzas durante cuarenta años habían enraizado con profundidad, aquellos colectivos que formaron parte de la lucha antifranquista estaban empeñados en recuperar el espíritu de los años republicanos, y nuevas generaciones de maestros luchaban para adaptar la escuela a la democracia, con la vista puesta en la renovación pedagógica y los valores de la escuela republicana, aniquilada con violencia por la Dictadura.

La realidad de las escuelas en 1939

La mayoría de niños y niñas que se reintegraron a su escuela después del período bélico, encontraron, en muchos casos, los locales desvencijados, incluso afectados por los bombardeos, sin mobiliario ni cristales, la ausencia de compañeros de otro sexo, la falta de los libros usados hasta entonces, nuevas rutinas y cantos, prohibiciones..., todo ello en unas aulas presididas por imágenes desterradas en los años republicanos. Pero uno de los aspectos más significativos fue el relevo de un buen número de profesores.

Un aspecto crucial en esta nueva etapa fue la sustitución o adaptación del profesorado a las nuevas pautas pedagógicas y directrices políticas, a través de los procesos de depuración, cuya superación era imprescindible para reingresar en el escalafón oficial. Desde el principio de la guerra, el personal docente fue uno de los objetivos prioritarios de la represión, con eliminaciones físicas y con depuraciones, para extirpar el peligro de contagio ideológico. José María Pemán, presidente de la Comisión de Cultura y Enseñanza de los sublevados, en septiembre de 1936 alertaba a los presidentes de las Comisiones depuradoras que su función era doble: castigar y prevenir. Comenzaba una dinámica de miedo, auto exculpaciones, delaciones y búsqueda de avales que marcaron la vida escolar y que comportaron sanciones para aproximadamente un 30% del personal de todos los niveles educativos, desde la expulsión definitiva o temporal, el traslado forzoso o la suspensión de empleo, a la vez que personal afín al Movimiento, a menudo sin titulación, ocupaba las plazas vacías. A esta expurgación hay que sumar el alto número de docentes que partieron al exilio y que dejaron el país carente de uno de los capitales más preciados del conocimiento y de la renovación pedagógica desde las primeras décadas del siglo XX.

A pesar de la sangría en el colectivo de profesores, muchos de ellos optaron por adaptarse a la nueva realidad, condicionados por la mera subsistencia, otros tentaron, en la privacidad de las aulas, insuflar a los alumnos enseñanzas conectadas con su saber y práctica anterior. Sin embargo, el control interno y externo, a través de las direcciones, las inspecciones y los colectivos entrometidos en la cotidianeidad escolar, Falange e Iglesia, no cejaron en su tarea de dismantelar la obra republicana.

Desmantelar la escuela republicana

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

Los esquemas educativos se conectaban con los practicados desde el siglo anterior y de ello se derivaba una escuela tradicional, centralista, clasista, conservadora y metodológicamente uniformizadora. La contraofensiva del nuevo régimen fascista comportó no tan sólo la reimplantación de un sistema educativo clasista, sino también el fin de experiencias innovadoras y de la concepción de una escuela con vocación de servicio a la sociedad y de formación de ciudadanos, tal como se explicaba en los libros de texto:

«Carácter de la segunda República. Vióse muy pronto que las promesas hechas de bienestar por los dirigentes republicanos eran falaces. Unas veces claramente y otras en forma hipócrita, el nuevo régimen se declaró enemigo de las ideas más sanas y arraigadas en el alma nacional. Fue implantado el laicismo en la enseñanza. Los gobernantes fomentaron el vergonzoso afán separatista. El Ejército hubo de soportar humillaciones sin cuento. Por otra parte, la vida de la

segunda República fue una serie interminable de incendios, asesinatos y desmanes de todo género. A tal estado de cosas puso fin el glorioso Alzamiento Nacional»⁶⁴

Leer y recitar

El libro escolar es instrumento primordial en la formación del alumnado, tanto en sus conocimientos como en sus valores. El espíritu republicano y el régimen franquista así lo entendieron desde perspectivas opuestas, tanto en su definición como en su transmisión, objetivos que requerían modificar planes de estudio, formar maestros y elaborar materiales acordes.

Cabe recordar que la política educativa de los gobiernos republicanos transitó por distintas fases. Durante el primer bienio, la transmisión de conocimientos científicos caminaba acorde con la de los valores republicanos, justicia, democracia, solidaridad, laicismo..., y se encargó al Consejo de Instrucción Pública la selección y aprobación de los libros de texto y de lectura, con el propósito de que en tres años se sustituyeran los ejemplares al uso por otros nuevos adecuados a los nuevos principios. Sin embargo, no fue desde la misma óptica como se desarrolló la política educativa durante el Bienio Negro, bien paralizada o incluso contrariada, y la reanudación del estímulo inicial a partir del gobierno del Frente Popular pronto quedó inmersa en las dificultades de los años de guerra. Ante tal inestabilidad, la renovación no pudo llevarse a cabo por completo y se siguieron utilizando libros que contrariaban los principios republicanos, a pesar de las peticiones de nuevos materiales por parte de sectores del profesorado. Y fue esta la razón, unida a la incapacidad para surtir completamente el mercado de un nuevo repertorio de libros de texto, porque durante los primeros años del franquismo se siguieran usando libros de la etapa anterior, realidad que se intentó remediar con la proscripción de muchos de la etapa republicana y con la publicación de la lista de libros que debían retirarse de las escuelas⁶⁵.

A pesar de la poca disponibilidad de manuales en una primera etapa, la celeridad en las órdenes no dejaba lugar a dudas sobre el alcance de la regresión. Si bien pronto se abandonó la idea de instituir un texto único, la estrategia se concretó en la censura previa a su publicación que se mantuvo con algunas variaciones a lo largo de todo el período. Desde el nuevo Ministerio, significativamente llamado de Educación Nacional, al frente del cual se situaba Pedro Sainz Rodríguez, no tardó en salir publicada la orden que creaba la Comisión Dictaminadora de los libros de texto, compuesta por altos cargos del ministerio y cuatro catedráticos de instituto. Los rebeldes todavía no habían alcanzado la victoria, pero dejaban claro la importancia de los contenidos de los libros para su finalidad adoctrinadora:

⁶⁴ (1952) *Historia de España*. Segundo Grado. Zaragoza, Editorial Luis Vives, S.A., p. 211.

⁶⁵ Circular Inspección Provincial de Primera Enseñanza. 8 junio 1939. Año de la Victoria. Año 1. Nº 86.

“El libro escolar representa, dentro de la orientación cultural de la enseñanza primaria, una influencia que es necesario encauzar adecuadamente para lograr con ello dar a la Escuela, al maestro y a los niños aquella sana doctrina, saturada de espíritu religioso y patriótico, que constituye la esencia de nuestro Movimiento Nacional”⁶⁶.

Progresivamente aparecieron listas de las obras aprobadas⁶⁷, y la Comisión Dictaminadora fue sustituida, en agosto de 1940, por la sección del nivel de primaria del Consejo Nacional de Educación, que controlaba los libros de texto, no tan sólo a nivel de contenidos, sino de formatos, precios... Con la Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945, dicha competencia recayó directamente sobre el Ministerio que publicaba periódicamente la lista de libros autorizados, situación que no varió hasta el año 1955⁶⁸, cuando en un alarde de apertura se intentaba conjugar la libertad de cátedra del profesor con los dogmatismos imperantes, clasificando los libros aprobados en libros de mérito, libros aprobados, libros no autorizados y libros premiados.

A través de dichos organismos, toda acepción liberal era condenada no tan sólo de la mano de la censura política, sino también de la religiosa, con la concesión del Nihil Obstat, otorgado por el obispo de la circunscripción en que se editaba el libro y que certificaba que nada se oponía a su publicación desde el punto de vista de la doctrina católica. Así pues, los textos usados en las escuelas primarias respondían a principios unívocos, desde el punto de mira político, religioso y moral, a versiones manipuladas de la historia y a lecciones científicas alejadas del positivismo. La autarquía había llegado a la escuela, privada de toda conexión con las corrientes modernizadoras europeas.

Los fundamentos ideológicos del régimen de Franco se basaban en el autoritarismo, el nacionalismo exacerbado, el antiparlamentarismo, la concepción jerárquica de la sociedad, el nacionalcatolicismo y el culto al caudillo, conceptos inseridos en los manuales escolares, como medios de adoctrinamiento, en base a prácticas de memorización de datos, sin análisis ni comprensión y plagados de falsedades o tergiversaciones.

En los primeros años de la Dictadura, los textos estaban aderezados con una extrema politización, un nacionalismo exacerbado y excluyente y la misión histórica civilizadora; todo ello relacionado con la doctrina totalitaria de los países del Eje, con abundancia de palabras como fascismo, raza, sangre, imperio..., mientras que el caudillismo quedaba plasmado en la reproducción de las imágenes de Franco y José Antonio en las primeras páginas de los libros y en la siempre presente ejemplaridad de sus vidas. Después de la derrota militar de los nazifascismos el lenguaje específicamente fascista y totalitario se verá relegado en aras a un dominio del nacionalcatolicismo y de la legitimación del poder, otorgando al régimen la singularidad de una democracia, ni liberal ni representativa, sino

⁶⁶ Orden constituyendo en el Ministerio de Educación Nacional una Comisión dictaminadora de los libros presentados por las Casas editoriales con destino a las Escuelas nacionales. BOE, 25-8-1938.

⁶⁷ BOE, 22 de marzo de 1939.

⁶⁸ Orden del 10 de febrero 1955.

orgánica, es decir, basada en lo que se consideraban instituciones naturales, la familia, el municipio y el sindicato, y el abuso de términos como Reino o Movimiento Nacional. A pesar de estos cambios de maquillaje, los libros de texto no van a sufrir grandes modificaciones hasta la segunda mitad de la década de los cincuenta.

En definitiva, durante los años 1939-1959 se utilizaron en las escuelas españolas libros que no estaban escritos con intencionalidad pedagógica, sino ideológica y política. Los niños de seis a diez años utilizaban manuales, enciclopédicos o por materias, cartillas..., que sumados a los libros de lectura eran la base de su formación. La amplitud de recursos para insuflar doctrina y dar pautas de comportamiento queda netamente reflejada en los libros de lecturas que, adornados con profusión de dibujos, contienen refranes, proverbios, poesías, parábolas, vidas ejemplares de santos, Franco o José Antonio, cantos a la bandera, frases célebres, contrastes entre el niño bueno y el niño malo, obras de caridad, piedad hacia los pobres y tullidos, martirios de santos..., un amplio repertorio del cual son ejemplo frases y textos como los que siguen:

«La calumnia y la mentira de Dios provocan la ira; nunca acostumbres tu cuerpo a lo que no ha menester, porque es una enfermedad cada vicio que le des. España se desangra y lentamente moría; pero Franco con su ejército le trajeron nueva vida. Un hombre con pereza es un reloj sin cuerda. Ama a Dios y ama a tu hermano: esta es la ley del cristiano»⁶⁹.

«El mayor ejemplo de docilidad nos lo da Nuestro Señor Jesucristo, que siendo Dios pasó tantos años en Nazaret obedeciendo en todo a su Madre Santísima y a San José.

El Evangelio resume toda la vida oculta de Jesús con estas palabras: ‘Les estaba sumiso’, para que veamos que la obediencia y la docilidad son en extremo agradables a Dios y necesarias al hombre»⁷⁰.

Controlar y adoctrinar. Iglesia y Falange

Iglesia y Falange actuaron como agentes nacionalizadores y niños y niñas quedaban impregnados de fervor religioso y patriotismo españolista. Entraban en la escuela tras un ritual a modo militar, con izada de bandera acompañada del canto del *Cara al Sol*, el *Oriamendi* u otros himnos patrióticos, y en las aulas contemplaban la cuidada escenografía de la imagen de Cristo crucificado flanqueada con las fotografías de Franco y José Antonio. Siendo el autoritarismo uno de los rasgos esenciales del régimen franquista, la escuela era concebida también como una entidad autoritaria, en la que primaban la jerarquía, la obediencia y la disciplina. Bajo el poder omnímodo del maestro, obediencia y disciplina eran las reglas de la rutina diaria, con una metodología de trabajo

⁶⁹ (1950), *Lecturas. Libro Primero*, Zaragoza, Editorial Luis Vives, S.A. pp-62-63.

⁷⁰ (1949), *Cartilla Moderna de Urbanidad (niños)*, Zaragoza, Editorial Luis Vives, S.A. p. 49.

memorística en base a libros de texto y enciclopedias, y unos estímulos basados en premios y castigos.

Pero el maestro también debía difundir las consignas que le llegaban desde la inspección e introducir temas que potenciaran los valores religiosos y patrióticos en el imaginario infantil, dentro de un calendario escolar repleto de efemérides religiosas y ensalzamiento de hechos históricos del pasado imperial, fiestas de exaltación al Caudillo, a la Hispanidad, a la batalla de Lepanto, a Cristo Rey..., sin que faltaran las conmemoraciones de la victoria franquista y de sus mártires y un sinfín de actividades religiosas, desde el mes de mayo dedicado a María y el de junio al Sagrado Corazón de Jesús.

Era preciso mostrar la *recatolización* de la sociedad, dañada por la obra de la República, tachada de funesta, sacando a la calle niños y niñas junto a sus maestros, como comparsas en manifestaciones públicas, fuese en las visitas de Franco o de jerarquías católicas o durante el Congreso Eucarístico internacional de 1952 celebrado en Barcelona, o bien como postulantes en campañas de ayuda a las misiones o como neófitos comulgantes. Inocular en las mentes infantiles sentimientos de culpa fue una de las prácticas habituales, que condicionaban la cotidianeidad del lenguaje, la lectura o la vestimenta:

«En esta materia del sexto mandamiento debe decirse el número de pecados cometidos porque casi siempre son pecado mortal y las circunstancias, porque éstas, en el sexto mandamiento especialmente, son causa de que muchísimas veces en una misma acción o deseo malo haya dos o más pecados que es preciso confesar»⁷¹.

Pero hubo más, la garantía de difusión del ideario falangista entre la infancia se logró con la omnipresencia agresiva del Frente de Juventudes y la Sección Femenina en las escuelas, que organizaban celebraciones y campeonatos deportivos, concursos literarios..., conjunción de exhibición y propaganda política. Estuvieron a cargo de instructores e instructoras falangistas la formación ideológica, la educación física, la música y las enseñanzas del hogar, además de velar por la rectitud de la formación impartida por los maestros.

Con tal de asegurar la total fidelidad de los maestros al nuevo régimen no fueron suficientes las depuraciones, sino que tenían que ser reeducados como apóstoles y soldados, a través de cursillos de formación y semanas pedagógicas, organizados por el sindicato vertical de afiliación obligatoria, el Servicio Español del Magisterio (SEM). Eran ejercicios de adoctrinamiento y humillación para muchos, con la pretensión de borrar cualquier huella de la pedagogía modernizadora de los años republicanos. José Bonet del Río, Teniente de alcalde y presidente de la Junta Municipal de Primera Enseñanza, abría con estas palabras los primeros Cursillos de Orientación Profesional del Magisterio en Barcelona:

71 FONT, L. (1949), *Devocionario de los niños que aman a Jesús*, Gerona, Seix Barral, pp. 116-117.

«Se ha de lograr la transformación entera de aquel Magisterio que se llamó español, sin serlo más que por residencia, porque prescindía de la luz que irradiaban los propios pedagogos nacionales como Luis Vives, San José de Calasanz, San Ignacio de Loyola y el moderno Padre Manjón, y buscaba ser reflejo de las orientaciones extranjeras de los Pestalozzi y de los Froebel, de los Decroly y de los Montessori»⁷².

Amor a la Patria

El niño estaba destinado al cumplimiento de su deber hacia la Patria y hacia Dios, tal como se reflejaba en el dualismo religión -fundamento de la vida social- y patria -una e indivisible-, presente en todas las efemérides y en la cotidianeidad del aula. Al mismo tiempo se ahondaba en la división entre buenos y malos españoles, es decir, entre los vencedores -españoles- y vencidos -antiespañoles-, gracias al invicto Caudillo y a la labor de José Antonio:

«Miradlos: ¡José Antonio y Franco! El pensamiento y la acción, la idea y la obra.

José Antonio sembró por los campos de España. Nuestra Patria estaba llena de malezas. Hierbas malas crecían por todas partes. José Antonio y otros paladines abnegados y buenos sembraron rectas doctrinas y Franco y sus soldados arrancaron la mala hierba. ¡Arriba España!

Franco ama mucho a los niños. Trabaja siempre en favor nuestro y por la grandeza futura de España. Roguemos a Dios por el Caudillo»⁷³.

Se trataba de inocular una identidad nacional unitaria, homogénea culturalmente y con la difusión de los mitos de su origen y sus símbolos más representativos. La Patria era identificada con la madre, un recurso para despertar emoción ante un concepto abstracto, tal como reflejan los siguientes textos, no faltos de chovinismo e impregnados de un patriotismo exacerbado y excluyente, con dura condena de los separatismos y con la idea de España como unidad de destino:

«Somos españoles, que quiere decir hijos de España. España es nuestra Patria, es como la gran familia que nos cobija y defiende. Es el suelo sagrado en que nacieron y vivieron nuestros padres y nuestros abuelos, y el pueblo donde nosotros vinimos al mundo. La Patria es como nuestra madre, y por eso tenemos el deber de amarla con cariño de los hijos. España fue siempre una nación heroica; pero aunque no hubiese sido así tendríamos el deber de amarla también, como se ama a la madre sin pensar si es o no hermosa. A la Patria hemos de engrandecerla con nuestro trabajo, siendo niños aplicados y buenos, y defendiéndola de mayores hasta perder la vida, si la suya peligra. El amor a la Patria, a la tierra que nos vio

72 *La Vanguardia Española* 17 agosto 1939. Citado en BENET, J. (1973) *Catalunya sota el règim franquista*, París, Edicions Catalanes de París, pp. 330-331.

73 (1954) *Cartilla Silabario Español-Segunda Parte*, Barcelona, Ed. Seix Barral Hnos., p. 48.

nacer, es, después del amor a Dios, el más grande de los amores que ha de poseer el hombre»⁷⁴.

«¡La misión de España es la más bella del mundo! ¡Por eso nos envidian y nos odian!

¿Qué patriotismo es el mejor? - El que se funda en amor intelectual.

¿De qué otra manera se puede amar a la Patria? - Con amor que entra por los sentidos.

¿Amarás a la Patria por el paisaje que ves, o por la música que escuchas, por el idioma que hablas o por la Historia y vocación que tiene? - Por su gloriosa Historia y por la vocación que Dios la dio.

¿Por qué aman los niños a sus madres, aunque no sean hermosas? - Porque no las aman con los sentidos, sino con la inteligencia.

¿Qué es el separatismo regional? - Un crimen que debe castigarse.

¿Cómo son los separatistas? - Como unos hombres que quisieran arrancarse un ojo»⁷⁵.

«1º La unidad entre las tierras, que no excluye la diversidad entre éstas pero que exige que todas ellas, como partes que constituyen una unidad de destino, se sientan firmemente integradas en ella. Por eso son inadmisibles los separatismos (...)

2º La unidad entre los hombres, rota en otras épocas por diferencias en la fe religiosa y fragmentada desde el siglo pasado en ideologías políticas diferentes (...). Es rechazable la organización en partidos políticos propia del sistema liberal, pues ésta fomenta la división de los hombres en grupos irreconciliables, más atentos a triunfar sobre sus adversarios que a servir a la Patria.

3º La unidad entre las clases; es decir la armonía entre ellas como miembros integrantes de una misma unidad de destino. Por ello, no puede aceptarse ni la posición liberal, que se desentiende de la lucha de clases, ni la posición marxista, que la considera justa y necesaria».⁷⁶

Con dichas premisas, se ensalzaba la lengua del imperio, que forjó el concepto de La Hispanidad, un pilar esencial del régimen, que aniquiló el bilingüismo y comportó el uso exclusivo de la lengua castellana, con sentido peyorativo a las otras lenguas:

«Habiendo llegado a conocimiento de esta Inspección que algunos maestros no utilizan íntegramente el idioma nacional como vehículo educativo en sus escuelas, en Junta de

⁷⁴ (1954) FERNÁNDEZ RODRIGUEZ, A. Enciclopedia Práctica. Barcelona, Miguel A. p. 105.

⁷⁵ (1955) RODRÍGUEZ PÉREZ, L. *Patrisonancias*, Tarrasa, Jefatura Comarcal del SEM p. 47.

⁷⁶ (1959) *Formación Política*. Cuarto curso. Madrid, Sección Femenina de FET y de las JONS, Madrid, p.15-16.

Inspectores se acordó manifestar a todos los maestros nacionales y privados de la provincia que el idioma vehicular en la escuela es únicamente el castellano»⁷⁷.

La mujer nueva

Dado que no se podía obviar la existencia de la mujer y su influencia en el ámbito familiar, se trató de revalorizar su papel como ama de casa, madre y cuidadora, por su condición de inferioridad respecto al hombre sin atender ninguna perspectiva de cambio. Debía nacer una mujer nueva, inferior intelectualmente al hombre y sumisa a él, como hija, madre y esposa, privada de toda dimensión política y social y destinada al único papel de ama de casa y madre, después de un largo noviazgo, durante el cual el hombre ejercía el control de la relación. Muchos manuales de educación dibujaban su destino: preparación para el cuidado del hogar, con enseñanzas especializadas sobre las tareas domésticas y la maternidad, y proscripción de los intereses intelectuales.

Niños y niñas conformaban mundos opuestos, no sólo por su total separación en los espacios físicos, por razones morales y pedagógicas, sino también por los contenidos recibidos. La prohibición de cualquier práctica coeducativa era una de las misiones de la Inspección, que aplicaba un amplio marco legislativo discriminatorio, maestros y maestras para alumnos del mismo sexo o asignaturas especiales para niñas, que refrendó la Ley de Educación Primaria de 1945:

«La educación primaria orientará a los escolares, según sus aptitudes, para la superior formación intelectual o para la vida profesional del trabajo en la industria y el comercio o en las actividades agrícolas. La educación primaria femenina preparará especialmente para la vida del hogar, artesanía e industrias domésticas»⁷⁸.

La Sección Femenina actuó a modo de monopolio de la educación femenina, dentro y fuera de la escuela:

«¿Qué son las juventudes de la sección femenina?»

Las Juventudes de la Sección Femenina son una Organización que dentro de dicha Sección Femenina encuadra y forma a todas las niñas menores de 17 años.

Las Juventudes Femeninas están encuadradas en tres grupos: Afiliadas, Escolares y Aprendices.

Las Afiliadas son las que quieren después ser falangistas y, según su edad, se dividen en Margaritas, Luceros y Flechas.

⁷⁷ Boletín Provincia de Barcelona, 14 noviembre de 1939.

⁷⁸ 17-7-1945, artículo 11.

Las Escolares y Aprendices, están agrupadas en 'haces' dentro de sus escuelas o talleres.

Tanto unas como otras reciben una formación destinada a modelar su cuerpo y su espíritu para que cuando sean mayores puedan fundar una familia ejemplar y servir eficazmente los destinos de España.

Para ello, la Sección Femenina quiere que todas sus afiliadas sean veraces, alegres, religiosas, honestas y nobles; que no anide en ellas la pereza, la envidia o la maledicencia y que estén siempre dispuestas al servicio y, si fuera preciso, al sacrificio»⁷⁹.

Y a la organización falangista se sumaron los preceptos de la iglesia, que orientaban la mujer al matrimonio:

«La Iglesia trabaja incansablemente a través de los siglos por la santidad y firmeza del matrimonio. Y gracias a ello, la mujer, convertida en madre, rodeada del amor y el respeto del padre y de los hijos, es la suprema encarnación de la dignidad humana, el sol de la felicidad y el manantial de la alegría de la casa.

Realzada la mujer por la Religión Católica, recibe de aquellos rudos guerreros, caballeros y señores de la Edad Media todos los trofeos de las victorias, todas las endechas de la poesía, todos los homenajes del respeto y del amor.

En estos y en estas razones, de pura esencia católica, está el fundamento de todas las consideraciones y todos los derechos de la mujer.

Porque LA IGLESIA NO SE OPONE A QUE LA MUJER TENGA DERECHOS. ¿Cómo se ha de oponer, si es ella precisamente la que se los ha dado? Lo único que manda, pide y exige es que no pierda nunca su dignidad, que prefiera a todos los regalos, frivolidades y adornos, el cumplimiento de los deberes que Dios y su misma naturaleza le imponen: antes ser buena madre que escribir bellos versos; VALE MÁS SACRIFICARSE POR LOS PADRES QUE LUCIR VESTIDOS ELEGANTES; SE HA DE OBEDECER AL PAPA ANTES QUE A LOS MODISTOS DE PARÍS (...).

¡Y qué ejemplares de feminidad más exquisita y más completa pone el Cristianismo ante los ojos de las mujeres!

LA PRIMERA DE TODAS, LA VIRGEN MARÍA, la más pura, la más humilde, la llena de gracia entre todas las mujeres»⁸⁰.

⁷⁹ (1955) *Enciclopedia Álvarez- Segundo Grado*, Zamora, ELMA.

⁸⁰ (1954) SERRANO DE HARO, A. *Cristo es la verdad*, Ed. Escuela Española, pp. 194-195.

Moral y dogmas

La conjunción armónica entre religión, política y moral tenían su correlato en la obligación de practicar la disciplina, actuar con espíritu de servicio y reprimir los instintos, bases de las virtudes cristianas. A las prácticas religiosas obligadas, la escuela usaba todo tipo de libros religiosos, devocionarios, vidas de mártires y santos, catecismos... y guardaba tiempo lectivo a los sacerdotes que impartían catequesis o preparaban para recibir los sacramentos.

No dejaba de inculcarse la perversidad de las medidas laicistas de los años republicanos:

«La Iglesia y la Segunda República. - La proclamación de la Segunda República ofreció a los enemigos de la Iglesia ocasión propicia para saciar su odio contra ésta. La masonería juzgó llegado el momento de recoger una vez más el fruto de sus tenebrosos planes (...)

Dictáronse una tras otra, con perverso espíritu las leyes más eficaces para descristianizar España. Se suprimió la instrucción religiosa en las escuelas y se ordenó retirar de ellas la imagen de nuestro adorable Redentor. Quedó suprimida al clero la ayuda económica que en justicia se le debe. Fue implantado el divorcio. Se estableció la secularización de los cementerios.

Estas y otras disposiciones igualmente sectarias, lejos de entibiar la fe de los católicos, sirvieron para aumentarla»⁸¹.

No sólo la masonería era objeto de especial odio, sino que también alcanzó a los judíos, como responsables de la muerte de Cristo:

«CRUCIFIXIÓN DE NUESTRO SEÑOR

Cuando Jesús fue condenado a muerte, los judíos lo tomaron, le cargaron con la cruz y lo llevaron al Calvario. Allí le clavaron los pies y las manos y lo levantaron entre dos ladrones.

El Señor pedía perdón por sus verdugos, y decía: “Padre, perdónales porque no saben lo que hacen”. Pero los judíos, los verdugos, los soldados y los ladrones le insultaban»⁸².

A los recitados de forma mecánica, se añadían los dogmas adaptados a la mente infantil:

«Sin pecado concebida.

El alma de los niños al nacer es fea y sucia, porque es del demonio y está manchada con el pecado original que heredamos de Adán y Eva.

⁸¹ (1952) *Historia de España*. Segundo Grado. Zaragoza Editorial Luis Vives, S.A., pp. 232-233.

⁸² (1951) *Historia Sagrada*. Primer Grado. Zaragoza, Editorial Luis Vives, S.A., p.71.

El sacramento del Bautismo arroja del alma al demonio, la limpia del pecado original y la viste con el hermoso vestido de la gracia de Dios.

La Virgen María fue limpia y pura antes de nacer, desde el mismo instante de su Concepción Inmaculada. Y nació sin mancha, como el agua cristalina de las fuentes»⁸³.

La interpretación del pasado

La Historia fue una fuente inagotable de extrapolaciones que desde el pasado justificaban el presente, con continuas interferencias entre la narrativa de los manuales de Historia Sagrada y los propiamente de Historia, con el sempiterno papel pionero de España en la defensa del catolicismo. A través de milenios y en todas las tierras, las gestas gloriosas de reyes y guerreros forjaron el espíritu y la raza española, con los Reyes Católicos como autores de la unidad nacional que permitió la plenitud de la expansión imperial, y con la sempiterna defensa de los valores cristianos frente a los enemigos de la religión, hasta culminar con el Alzamiento.

En la “Narración de los acontecimientos que prepararon, acompañaron y siguieron la venida de Nuestro Señor Jesucristo” “Narración de los hechos relatados en los Libros Sagrados, escritos bajo la inspiración del Espíritu Santo” se explica la peculiaridad de la reforma católica en España:

«Antes del Concilio de Trento la verdadera Reforma se había iniciado ya en España durante el reinado de los Reyes Católicos. Gracias a la piedad de doña Isabel y a la tenacidad apostólica del Cardenal Cisneros, se logró que la fe se arraigara y las costumbres adquirieran mayor pureza.

Para alcanzar y conservar la integridad de la fe, los Reyes Católicos obtuvieron del Papa la institución de tribunal de la Inquisición, tan denigrado por los enemigos de la Iglesia y, sin embargo, tanto más admirable y digno de bendición, cuanto más se le estudia a fondo»⁸⁴.

Y de nuevo los Reyes Católicos, cruzados liberadores de Granada y forjadores de la unidad de España:

«TRIUNFO DEL AVE MARÍA

Cuando ya no les quedaba a los moros más que la ciudad de Granada, los Reyes Católicos decidieron conquistarla para quedar como únicos dueños de España.

En efecto. Después de varias batallas como los españoles eran ya muy fuertes y los reyes muy valientes, la ciudad de Granada se rindió. ¡Y desde entonces ya es España una y libre!

⁸³ (1952) FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, A., Estampas de la Santísima Virgen, Barcelona, Ed. Miguel Salvatella, p. 14.

⁸⁴ (1951) *Historia Sagrada*. Segundo Grado, Zaragoza, Editorial Luis Vives, S.A., p. 267.

Los Reyes Católicos convirtieron la mezquita de Granada en catedral. Y en honor de la Virgen y como señal de triunfo, los corazones radiaron de gozo entonando la dulce plegaria del AVE MARIA»⁸⁵.

A través de los relatos de la conquista de América y el imperio, presentados como legado y ejemplo de misión cristianizadora, se mostraban facetas de superioridad y se impregnaban las mentes de los niños de deseos de emulación:

«GRADO DE PERFECCIONAMIENTO:

¿Por qué se portaban tan bien los españoles con los indios? - Porque interpretaban rectamente los mandatos de la vocación de España y el testamento de Isabel.

¿Qué otra prueba darías contra la Leyenda Negra? - Que el primer libro editado en América fue el Catecismo de la Doctrina Cristiana.

¿Por dónde se extendía nuestro Imperio? - Por Portugal, Filipinas, América del Sur, Países Bajos, África, Nápoles, Sicilia, Cerdeña y el Rosellón.

¿Cómo podía España sola velar por todo el orbe? - Creyéndose al servicio de Dios y en el cumplimiento de su misión.

¿Qué títulos gloriosos alcanzó España en su lucha contra Lutero? - Martillo de Herejes, Brazo derecho de la Cristiandad, Espada de Roma... »⁸⁶.

Y, por último, he aquí dos narrativas sobre el Alzamiento:

«El Alzamiento Nacional no fue un grito de guerra civil cualquiera. Tuvo, ante todo, un espíritu de cruzada en defensa de la civilización cristiana y occidental, amenazada por la barbarie comunista.

En segundo lugar, fue la voz unánime de un pueblo que clamaba por el restablecimiento del orden, y no menos por la hermandad de las tierras hispanas. El yugo y las flechas, emblema que la Falange tomó de los Reyes Católicos, pasaron muy pronto al escudo español para simbolizar tan noble anhelo: unidad entre los hombres y las tierras de España al servicio de nuestra unidad de destino»⁸⁷.

«REFLEXIÓN. Es impresionante la historia del Alzamiento Nacional y de toda la Guerra de Liberación.

⁸⁵ (1954) FERNÁNDEZ, A. *Enciclopedia Práctica del Párvulo*, Barcelona, Ed. Miguel Salvatella, Lectura 16.

⁸⁶ (1955) RODRÍGUEZ PÉREZ, L. *Patrisonancias*, Tarrasa, Jefatura Provincial del S.E.M., p.28.

⁸⁷ (1952) *Historia de España. Segundo Grado*, Zaragoza, Editorial Luis Vives, S.A., p. 217.

Los gritos de ¡Viva España!, ¡Viva Cristo Rey!, pusieron en pie de guerra en 1936 a nuestros dignos militares, a la Falange, al Requeté y a todos los españoles honrados, contra el detestable conjunto de masones, marxistas, comunistas y separatistas que llevaban a nuestra patria al abismo de la ruina material y moral (...).

Con la mirada puesta en su excelsa figura y en la Bandera, digamos todos desde el fondo del alma: ¡Viva Franco! ¡Arriba España!»⁸⁸.

Contra el rigor científico

Y como colofón a este trabajo, una selección de fragmentos extraídos de libros de texto de materias diversas, que añaden a sus prácticas descriptivas y memorísticas elementos que enraízan con los fundamentos doctrinarios y nacionalizadores de la educación durante el franquismo desarrollados en las anteriores páginas.

En algunas asignaturas, como las matemáticas (aritmética, geometría, álgebra) y la gramática o lengua española, no hay conceptos tópicos como en otras materias, sino que es en los ejercicios y lecturas complementarias donde se hacen patentes los signos de la época, como en los siguientes ejemplos:

«1º Escribe con números romanos el día, hora y mes en que estamos.

2º Escribe con números romanos la fecha del descubrimiento de América, la de iniciación de la Guerra de la Independencia y la del comienzo del Movimiento Nacional»⁸⁹.

«Reconocer los nombres, artículos, adjetivos, pronombres y verbos, y decir por qué lo son: El excelentísimo señor don Francisco Franco Bahamonde es el Generalísimo de los Ejércitos de Tierra, Mar y Aire y el Jefe del Estado Español. Militar de brillantísima carrera, fue el alma del Glorioso Movimiento Nacional y condujo a nuestra Patria hasta el triunfo total y definitivo»⁹⁰.

Es en materias como la Geografía o las Ciencias Naturales, donde el paso de la ciencia a la tradición fue más evidente y donde se abrían más posibilidades de entroncar con los propósitos adoctrinadores. En los manuales de Geografía, descriptivos y plagados de cifras y topónimos, y con ausencia total de relación del hombre con el medio, abundan los referentes a las Maravillas del Creador, cuya obra está plasmada en los paisajes, por otra parte, idealizados en el caso de España, nación diversa, rica en recursos, autosuficiente y motivo de orgullo:

⁸⁸ (1952) *Historia de España. Primer Grado*. Zaragoza, Editorial Luis Vives, S.A. p. 121.

⁸⁹ (1959) ÁLVAREZ, *Enciclopedia - Tercer Grado*, Valladolid, Miñón, p. 222.

⁹⁰ (1952) *Gramática Española. Primer Grado*. Zaragoza, Editorial Luis Vives, S.A., p. 52.

«ESPAÑA, NUESTRA PATRIA

Posición geográfica. ESPAÑA es el país europeo mejor situado por su privilegiada posición geográfica, para las comunicaciones marítimas y aéreas, especialmente con América. Así lo demuestra el hecho de que se haya escogido a nuestra Patria como punto de escala de las más importantes líneas aéreas intercontinentales»⁹¹.

«Las trece regiones españolas representan toda la complejidad de la vida espiritual y forman como un pequeño mapa moral y físico del mundo. Recuerda Castilla un poco a la vieja Esparta; Andalucía y Valencia, a Grecia; Vasconia y Cataluña, a Inglaterra; Murcia es casi mora; el gallego es el saboyano español, y el aragonés, el germano nacional. El espíritu de las naciones refléjase también en sus cantos y estados del sentimiento. La gallegada, por ejemplo, es el poema del recuerdo; la petenera, el del dolor, y la brava jota, el del patriotismo. Un andaluz es como la mitad de un hombre perfecto, y un catalán o un vasco, como la otra mitad. Bendigamos a quienes los juntó para que como hermanos se amaran y a la patria común sirvieran»⁹².

No faltan las intrusiones racistas, con definiciones atentatorias contra la singularidad y la diversidad:

«110. Civilización. - Llamamos civilización al conjunto de conocimientos y costumbres que forman la cultura de un pueblo o raza. Por el grado de cultura, los pueblos se dividen en cultos, bárbaros y primitivos.

Son cultos o civilizados si se gobiernan por leyes justas.

113. Religión verdadera.- La única religión verdadera es la Católica, Apostólica y Romana (con 500 millones de fieles) cuyo Fundador fue Nuestro Señor Jesucristo. El Papa es su representante o Vicario. De ella se han separado los cismáticos y los protestantes»⁹³.

«RAZAS, CIVILIZACIÓN Y RELIGIÓN

106. Las razas principales son la blanca, la amarilla y la negra. Mucho menos importantes son la cobriza o americana.

107. La raza blanca es la más civilizada. Comprende casi la mitad de los hombres y se extiende por Europa, Asia, América y norte de África.

108. La raza amarilla o mongólica tiene los ojos oblicuos y los pómulos salientes.

109. La raza negra tiene los labios gruesos, la nariz aplastada y el pelo ensortijado.

⁹¹ (1954) *Geografía. Segundo Grado*, Zaragoza, Ed. Luís Vives, S.A. p. 59.

⁹² (1955) SOLANA, E. *La Patria Española*, Madrid, Escuela Española, 1955, p.191.

⁹³ (1957) *Geografía. Segundo Grado Elemental*, Zaragoza, Ed. Luís Vives, 1957, p. 21.

110. *El hombre civilizado forma sociedades y se dedica a la agricultura, la industria y el comercio.*

111. *Los hombres no civilizados viven en lugares apartados sin dedicarse a la agricultura, industria ni comercio. Los hay en los bosques ecuatorianos, desiertos y tierras polares»⁹⁴.*

Los contenidos de las Ciencias Naturales quedaban incorporados a libros de lectura o a la misma geografía y, con los habituales métodos memorísticos en vez de práctica y observación, de ellos estaba desterrado todo rigor científico. Ningún principio era cuestionable, ya que todos los fenómenos de la naturaleza se explicaban por obra de Dios, desde la formación de la tierra al origen del hombre y las especies, además de la falta de información sobre el aparato reproductivo, urinario o excretor:

«Un regalo de Dios. Dios creó al hombre y le hizo un gran regalo: la Tierra, con mares y fuentes, montes y ríos, con árboles, animales y flores. Abre bien los ojos y verás que hermoso es el regalo de Dios»⁹⁵.

«LECCIÓN PRIMERA. SERES NATURALES

En torno nuestro vemos cosas diversas. Todas las cosas que vemos a nuestro alrededor son seres. Los niños, las plantas, las mesas y las piedras son seres.

Con todos los seres podemos hacer dos grandes grupos. Un grupo compuesto por los seres que existen sin que en su existencia haya intervenido el hombre. A estos seres creados por Dios, como un árbol, una piedra o un gusano, se les llama seres naturales.

El otro grupo comprende los seres que el hombre ha hecho, como una silla, un lápiz o un libro. Estos seres son artificiales.

El aire, las montañas, los animales, las plantas y en general todos los seres naturales forman la Naturaleza.

La Naturaleza es obra de Dios»⁹⁶.

«UN FUELLE PRODIGIOSO

No se puede vivir sin respirar, es decir, sin tomar aire por la boca o por la nariz.

El aire que respiramos va a los pulmones, que son como dos fuelles que se llenan y vacían constantemente.

⁹⁴ (1953) *Geografía. Primer Grado*, Zaragoza, Ed. Luís Vives, S.A. p. 18.

⁹⁵ (1955) SERRANO DE HARO, A. *Un regalo de Dios*, Madrid, Ed. Escuela Española.

⁹⁶ (1950) FERNÁNDEZ, A. *Enciclopedia Práctica - Grado Preparatorio*, Ed. Miguel Salvatella, p. 142.

Esos fuelles funcionan, aunque estemos dormidos, y así no nos falta nunca aire nuevo para purificar nuestra sangre. ¿No te parece a ti admirable que Dios dispusiera las cosas tan sabiamente?»⁹⁷.

Conclusión

El paso del tiempo hace que los hechos se vayan alejando, pero es estrictamente necesario que se relate debidamente el pasado, por deber hacia la ciudadanía no contaminada directamente por aquellos. Si la violencia fue una de las bases fundamentales del franquismo y su existencia marcó profundamente a dos generaciones, fue también en la escuela, marco estratégico de primer orden, donde se aplicó un programa represivo perfectamente diseñado y con los mecanismos necesarios para su implantación, uno de los cuales fue, sin duda, el aprendizaje a través de las lecciones contenidas en los manuales al uso, testimonios de primer orden de lo que significó la larga noche del franquismo.

⁹⁷ (1950) FERNÁNDEZ, A., *Enciclopedia Práctica del Párvulo*, Barcelona, Ed. Salvatella, Lectura 20.

Bibliografía

- CAÑELLAS, C., TORAN, R. (2020), *Escolaritzar Barcelona. L'ensenyament públic a la ciutat, 1900-1979*, Barcelona, MUHBA-Ajuntament de Barcelona.
- CUESTA, J. (dir), (2009), *La depuración de funcionarios bajo la dictadura franquista (1936-1975)*, Madrid, Fundación Largo Caballero.
- DE PUELLES BENITEZ, M. (2000), "Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento", Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, *Historia de la Educación* 19, pp.5-11.
- DE PUELLES BENITEZ, M. (2000), *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*, Barcelona, Labor.
- ESCOLANO BENITO, A., (2002), *La Educación en la España contemporánea: políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- FERNÁNDEZ CÁRCAR, M. (mayo-agosto de 2020), "Los manuales escolares durante el primer franquismo (1939-1959), un acercamiento al caso navarro", *Príncipe de Viana*, Año LXXXI nº 277.
- GONZÁLEZ-AGÁPITO, J., MARQUÉS, S., (1996), *La repressió del professorat a Catalunya sota el franquisme (1939-1943)*. Segons les dades del Ministeri d'Educació Nacional, Barcelona, Institut d'estudis catalans.
- MORENTE, F. (1997), *La escuela y el estado nuevo. La depuración del magisterio nacional (1936-1943)*. Valladolid, Ámbito editorial.
- SEMINARI D'HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ (1988), *L'escola sota el franquisme. Què s'aprenia amb els llibres de text*, Barcelona, Publicacions de l'Institut Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona.
- TÉBAR HURTADO, J., TORAN BELVER, R., (2021), "Vivir en dictadura. La desmemoria del franquismo", Vilassar de Dalt, *El Viejo Topo*.
- TIANA FERRER, A. (ed), (2000), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias ideológicas*, Madrid, UNED.
- VILLALAIN GARCÍA, P. (febrero 2011), "El libro de texto en la Segunda República: una regulación entre el control y la libertad", *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, www.eumed.net/rev/cccss/11/.

2. El modelo de mujer del nacional-catolicismo en la escuela. La influencia de la iglesia católica y de la Sección Femenina

María del Carmen Agulló Díaz

Perfectas casadas y buenas madres: el ideal de mujer del nacional-catolicismo

Durante siglos, el modelo tradicional de la perfecta casada que había descrito Fray Luis de León en el siglo XVI, fue el predominante en la sociedad española. La buena esposa, ahorradora y laboriosa, recluida en el hogar y excluida de la vida pública, cuyo destino y función social era la maternidad, constituía el ideal para las mujeres, y con esta finalidad eran educadas. A comienzos del siglo XX, no obstante, los avances económicos y sociales facilitan que este modelo se vaya transformando en el decimonónico burgués del “hada” o “ángel del hogar” (PATMORE, 1863), esposa y madre que no sólo ahorra sino también consume y dinamiza la economía.

La aprobación, durante la II República, del derecho al sufragio que posibilita el acceso y el disfrute de la ciudadanía, junto con leyes como la del divorcio y las que propugnan la igualdad en el trabajo o en la educación, conllevará una serie de avances políticos que, en parte, desplazarán este modelo sustituyéndolo por el de la moderna ciudadana republicana: culta, independiente económica y afectivamente, protagonista de su vida.

La derrota del gobierno legal de la república y la implantación de la Dictadura franquista supondrá la recuperación del prototipo español de la madre y perfecta casada, imprescindible en la postguerra, etapa de economía de subsistencia que necesita a la mujer reproductora de hijos e ideología, para hacer posible una autarquía económica y un sometimiento político.

La iglesia católica y la Sección Femenina, los dos grandes pilares en los que se sustenta el régimen, coinciden en su consideración de la inferioridad de las mujeres respecto a los hombres. Ambos desean una mujer sumisa, compasiva, tierna, sacrificada, cariñosa, sin otra identidad que la de hija, esposa y madre en su triple vertiente de reproducción biológica, social y cultural; una mujer en función de las necesidades de los otros. Una identidad femenina, la del nacionalcatolicismo, que responde al crítico retrato que Virginia Woolf había escrito:

«Era profundamente compasiva. Era absolutamente encantadora. Era totalmente abnegada. Sobresalía en las complejas artes de la vida doméstica. Se sacrificaba diariamente. Si había pollo para la cena, se servía el pescuezo; si había una corriente de aire, se sentaba en su camino; en fin, tal era su carácter que nunca expresaba sus gustos, sino que prefería compartir las opiniones y deseos de los demás. Por encima de todo, huelga decirlo, era pura».
(WOOLF, 1981: 69-73).

Estas “Mujeres para Dios, para la Patria y para el hogar” del nacional-catolicismo no responden a un modelo unívoco, ya que, mientras las falangistas ponen el acento en la Patria, las católicas lo sitúan

en Dios. Y ambas en el hogar. Por ello, a pesar de las coincidencias, la educación que cada instancia propugna se reviste de matices (RODRÍGUEZ 2010:241). De aquí se derivan rivalidades que se reflejarán en la escuela, agente básico de socialización y de transmisión de modelos, institución que se convertirá en un espacio preferente de influencia y de disputa entre ambas para alcanzar un mayor poder en la sociedad a través de la educación de las mujeres.

Una escuela femenina: costureros, cunas y catecismos

El franquismo dismanteló el aparato educativo republicano. Su escuela puede resumirse en una palabra: no. Frente a la escuela republicana única, pública, que defendía el derecho a la educación y su ejercicio en igualdad, sin distinción de clase, residencia o sexo, laica, activa, pacifista, sin castigos, con respeto a las lenguas y culturas de las diferentes nacionalidades, y que tenía como objetivo la solidaridad humana; la franquista impuso todos sus contrarios: privada, confesional, pasiva, segregada por sexos, belicista, clasista, centralista y excluyente. A un periodo en el que se intentó un aprendizaje basado en el interés y que potenciara la alegría, le sucederá el franquista, dibujado y recordado, más allá del azul de las camisas falangistas, o del rosa que define la femineidad de las escuelas de niñas, en tonos oscuros.

Porque negras eran las sotanas de los curas y los hábitos de las monjas, las pizarras de las escuelas y el escaso pan de las cartillas de racionamiento. Negro era el duelo que vestían viudas y huérfanos. Y gris la cotidianidad, las personas, el futuro.

Y gris era la escuela. En ella niños y niñas separados obligatoriamente aprendían contenidos diferentes, adaptados a sus presuntas cualidades de femineidad y virilidad, y a las funciones sociales a las que estaban destinados: el trabajo masculino y la maternidad femenina. Por ello, mientras las de niños reproducían el currículum de leer, escribir y contar, las de las niñas desarrollaban el de leer, coser y rezar. A ello debe añadirse que el modelo doméstico de la perfecta casada, que obliga a encerrar a la mujer en casa, alejarla del espacio laboral, cultural, deportivo... comportó la negación, el silencio y la condena de aquellas mujeres que habían encarnado una identidad femenina en la que eran protagonistas de su vida, independientes del hombre. Por ello "borrada quedaba la modernidad que habían asumido entre los años veinte y treinta aquellas mujeres universitarias, escritoras o artistas que habían encarnado en España el progreso y la vanguardia". (FUENTE, 2002:51).

Unas modernas a las que condenará Pilar Primo de Rivera incluyendo en ellas a las que habían accedido a una educación secundaria o superior, que las había convertido en "intelectuales" o "bachilleras", porque, formadas en espíritu crítico, habían desafiado contenidos y tradiciones seculares, algo inaceptable: "pasó la modernísima niña del Instituto Escuela, joven intelectual que con seriedad de nuevo catón supo censurar los "errores", los "defectos", los "vicios" de un Felipe II. Pasó la mujer vacía que por no saber nada, ni supo conocerse, ni supo ser mujer". (PRIMO DE RIVERA, 1938).

Condenadas, difamadas, silenciadas, este borrado de la memoria será importante en una escuela segregada, que en palabras de la inspectora franquista Francisca Montilla persigue “acentuar las notas distintivas, haciendo al varón más hombre y a la mujer más femenina” (1959:7). Para alcanzar estos objetivos se adoptarán tres medidas fundamentales: segregación estricta de sexos, feminización del currículum, y prácticas diarias que potencian cualidades y virtudes femeninas.

Las virtudes de la segregación contra los vicios de la coeducación

Si la II República había permitido tímidas experiencias coeducativas en primaria⁹⁸, el franquismo hará de la segregación de sexos uno de los rasgos distintivos de su educación en primaria, secundaria, profesional y Magisterio, de manera que se convertirá en un principio básico recogido en toda la legislación educativa, que recupera y asume la doctrina clásica de la Iglesia expresada en la Encíclica de Pio XI *Divini Illius Magistri*:

«Erróneo, pernicioso a la educación cristiana es el método llamado de la "coeducación". El Creador ha ordenado o dispuesto la convivencia de los sexos solamente en la unidad del matrimonio y gradualmente separada en la familia y en la sociedad (...) no hay ningún motivo por el que pueda o deba haber promiscuidad y mucho menos igualdad de formación para ambos sexos. Estos, conforme a los admirables designios del Creador, están destinados a completarse recíprocamente en la familia y en la sociedad, precisamente por su diversidad; la cual, por lo mismo, debe mantenerse y fomentarse en la formación educativa con la necesaria distinción y correspondiente separación». (VV.AA., 1935: 605).

Con este principio como norma, la Ley de Enseñanza Primaria de 17 de julio de 1945 establece que “Por razones de índole moral y de eficacia pedagógica, la ley consagra el principio cristiano de la separación de sexos en la enseñanza”. Y a él le dedica su artículo 14 en el que establece con rotundidad: “Separación de sexos: El Estado, por razones de orden moral y de eficacia pedagógica, prescribe la separación de sexos y la formación peculiar de niños y niñas en la educación primaria”.

Numerosos pedagogos y pedagogas del franquismo apoyarán con sus textos este principio. Una de las más conocidas, la inspectora Josefina Álvarez de Cánovas escribe:

«Si educar es preparar para la vida, ‘armar para la vida’, que dicen los pedagogos ‘nuevos’, bastará considerar que el hombre y la mujer tienen en la vida misiones tan distintas que llenar, para medir de una vez el alcance del disparate que supone afirmar que dos seres llamados a misiones distintas deben ser educados del mismo modo... Esto si el problema no tuviera más que una visión de primer plano; pero tiene otras muy hondas y muy trascendentales que conviene no olvidar. El hombre y la mujer son distintos y tienen en la vida

⁹⁸ No fue hasta el período bélico cuando se hizo obligatoria, en Catalunya con el CENU y en el resto de territorio leal a la república por el Decreto firmado por Wenceslao Roces el 9/09/1937.

misiones distintas. ¿Por qué, pues, educar lo mismo (coeducar) a seres de constituciones y destinados a fines tan distintos?» (ÁLVAREZ DE CÁNOVAS, 1951: 283).

Niños y niñas estudian en edificios separados -si los presupuestos municipales lo permiten-, pero más frecuentemente en un mismo edificio, que se divide de manera que un ala o un piso corresponde a los niños y otro a las niñas. Se vuelven a alzar tabiques y muros, y sólo en las unitarias rurales, de muy escasa matrícula, se permite la organización mixta, sobreponiéndose lo económico a lo moral. Con todo, a pesar de compartir espacio en el aula, el contacto físico se evita, y se ubica a un sexo a la derecha y el otro a la izquierda, o unos en las filas delanteras y otros en las posteriores.

La feminización del currículum: leer, coser y rezar

La separación espacial tiene su prolongación en el currículum. La Ley de Enseñanza Primaria (1945) en su artículo 11 afirmaba: “la educación primaria femenina prepara especialmente para la vida del hogar, artesanía e industrias domésticas”, y en los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria se advierte:

«Punto importante, al que dedicaremos menos espacio del que desearíamos, es el relativo a la conveniencia de matizar los programas según el sexo a que van destinados. Hasta aquí la escuela de niñas era una especie de calco de los propósitos, las actividades y anhelos de la escuela de niños. Hay que cerrar contra un igualitarismo didáctico y, en general, educativo, que pugna contra la Naturaleza. Debemos desvelarnos por hacer una escuela netamente femenina en la que las facetas encaminadas a la formación específica de la futura mujer dejen de ser algo yuxtapuesto a un cuerpo de tareas idéntico al que llevan a cabo las escuelas de chicos. Sólo un conato de matización en este sentido llevan los Cuestionarios actuales. Esperamos que las Inspecciones provinciales intensifiquen la acción que ahora se inicia y recojan cuantos datos puedan contribuir a una profundización del sentido femenino de las actividades de nuestras escuelas de niñas». (1953:14-15).

Con este apoyo legal se adoptarán diversas medidas para lograr la deseada feminización, entre las que destacan los que afectan al currículum, a los libros -de texto, de lectura y manuales de conducta- y a las prácticas educativas.

En lo que respecta al currículum, se incluyen asignaturas específicamente femeninas y contenidos distintos en asignaturas comunes a ambos currícula.

La atribución a las mujeres de los roles de madres y amas de casa justificará la existencia de materias específicas para su formación, de las que se excluye a los hombres al no ser esta su función social. Las más comunes y a las que se dedicarán más horas de aprendizaje son las labores, en su vertiente utilitaria -de realce, zurcido y remiendo- y de adorno -bordado-, corte y confección,

y calceta. Sus horarios eran tan extensos que, en Valencia, las niñas empleaban la expresión "ir a costura" "en lugar de "ir a la escuela".

En el bachillerato -recordemos que se accedía a los 10 años de edad- se añaden las asignaturas de economía doméstica, puericultura, cocina, higiene y formación familiar y social, que forman la denominada Escuela de Hogar, impartida por la Sección Femenina. Cursarlas era obligatorio y su calificación contaba igual que el resto de asignaturas porque, como explica la Enciclopedia de la Sección Femenina:

«La mujer tiene la obligación de saber todo lo que podríamos llamar parte femenina de la vida; la ciencia doméstica es quizá su bachillerato.

Un arquitecto no puede ser bueno si no dibuja bien; un ingeniero, sin el conocimiento de las matemáticas, sería un fracaso; lo mismo sucede con las mujeres su base fundamental es la casa; guisar, planchar, zurcir, etc. son otros tantos problemas que, en un momento dado, deberá resolver; por lo tanto, debe capacitarse para ello». (1946: 623-624).

Por otra parte, se encuentran las asignaturas cuya denominación era idéntica pero que impartían contenidos diferenciados: educación física, música y formación política.

La educación física era de carácter premilitar en los niños, mientras que la de las niñas incluía ejercicios suaves, destinados a fortalecerlas en vista a su futura maternidad, pero evitando desarrollar su musculatura, lo que se consideraba virilizante.

«Nada resulta más impropio que intentar convertir la mujer en atleta, lo cual derivaría, casi indefectiblemente, en una pérdida de feminidad. La mujer debe cuidar, ciertamente, del desarrollo armónico de su cuerpo, y de evitar que sus músculos se entumescan por inactividad y que su organismo experimente los efectos de una vida poco higiénica, por excesivamente sedentaria; pero ello no quiere significar que deba tener los músculos desarrollados como un gimnasta o fuertes sus piernas como un futbolista. Al tomar parte la mujer en las prácticas y competiciones deportivas puede llevar, a veces, a lamentables exageraciones que será bueno no caer en ellas, pues no ha de ser ni aspiración ni meta de la mujer convertirse en un atleta, ya que fisiológicamente, no parece estar destinada a tan duras actividades». (BARTRINA, 1964: 327).

Por ello quedan excluidas de numerosas especialidades atléticas como lanzamiento de disco, de peso, de jabalina... y deportes como el fútbol o el rugby.

Para seguir las normas católicas sobre decencia y moralidad se diseñará una prenda para practicar deporte, denominada "pololo" que, con el tiempo, terminó convertido en un símbolo de la gimnasia en la dictadura franquista. De uso obligatorio, era un amplio pantalón que cubría desde la cintura hasta los tobillos, confeccionado en tela no elástica (algodón, cretona...) y rematado con gomas, que se utilizaba debajo de la reglamentaria falda plisada. La falta de elasticidad del material en que estaba confeccionado no sólo ayudaba a cubrir decentemente todas las partes femeninas

que pudieran quedar al descubierto, sino que impedía la realización de numerosos ejercicios y provocaba continuas molestias a causa de la presión ejercida por las gomas. El "pololo", en consecuencia, permitía realizar los ejercicios gimnásticos, pero a costa de sufrimientos físicos.

Otra asignatura marcada por la variable de género será la música. Impartida por monitoras de la Sección Femenina tenía el doble objetivo de transmitir valores de feminidad y el ideal de la unidad de España, al tiempo que reforzaba la idea de que el período republicano, afectado por el extranjerismo, no se preocupó por conservar las tradiciones. Se produce así un borrado de la memoria republicana, ocultando los trabajos de recuperación del folclore realizados por Misiones Pedagógicas, o folkloristas como Matilde de la Torre:

«Tú y todos los españoles tenemos tesoros mejores que no son de oro ni de plata, pero valen mucho más. Uno de ellos es el arte popular: los bailes y las canciones, tan viejas como nuestra historia. [...] Y has de saber que nuestro folclore es el más rico y variado del mundo. Pero, fíjate: estaba casi olvidado, nadie le hacía caso, y se iba perdiendo y perdiendo, hasta que llegó la Falange, y la Sección Femenina fue recogiendo, como si fueran desperdigados granos de trigo, cada baile y cada canción». (Bazar, 1947:11).

La enseñanza de canciones populares de las distintas zonas responde al ideal de conseguir la unidad de España en la diversidad. En el libro que se utiliza en los centros educativos para la enseñanza de la música se dice:

«Tened, pues, en cuenta que el objetivo de este libro es irles [...] dando a conocer las populares bellezas musicales, y así, de un modo alegre y sencillo, ir cultivando y despertando en las almas jóvenes un amor profundo por España, para que, a través de las canciones típicas, natural vibración espiritual de los pueblos, la conozcan más amplia e íntimamente, y de esta forma conseguir la perfecta unión de nuestra Patria, logrando que las próximas generaciones, compenetradas en un mismo sentimiento espiritual, hagan una realidad "La unidad entre los hombres y las tierras de España». (Cancionero, 1943:7).

La elección de las canciones venía condicionada por su transmisión de valores femeninos, y se utilizaba una transmisión pasiva que "carecía de cualquier momento de reflexión crítica: se memorizaba, se escribía y decoraba, y se transmitía a otras niñas" (ALLUÉ, 2016: 95).

La Sección Femenina será la encargada de impartir la Formación político-social, que combinaba aspectos de convivencia familiar con doctrina falangista y elementos religiosos, y que se correspondía, en paralelo, con la Formación Política de los niños, de carácter político. Su justificación será que hombres y mujeres sirven de forma diferente a la Patria: ellos con las armas y como miembros activos de la política, ellas en el día a día, con su ejemplar sacrificio cotidiano, sin participar en la vida pública. Por tanto, en los programas femeninos predominaran los contenidos relacionados con la vocación de servicio, sobre todo a través de la familia, aunque se incluyen también referencias a la parroquia y al municipio:

«La Sección Femenina no ha venido al Movimiento para hacer política reclamando votos o envenenando al pueblo, sino para defender aquellas virtudes que han sido siempre gala de la mujer española y para demostrar lo que es capaz de realizar estimulada por los ideales de aquel. Y así durante casi veinte años estáis llevando a cabo una labor de educación, divulgación y proselitismo muy superior a los medios de los que había dispuesto, gracias al espíritu de sacrificio y disciplinada austeridad de los que Pilar es el más alto ejemplo». (FERNÁNDEZ, 1954).

Una segunda línea de feminización serán los libros de texto, en donde, además del adoctrinamiento patriótico y religioso, se comprueba la invisibilidad de las mujeres y, cuando se hacen presentes, representan la excepcionalidad -santas, reinas...-, o estereotipos tradicionales: madres abnegadas, esposas fieles, hijas solícitas, cariñosas, trabajadoras y obedientes. Una ausencia o reproducción de modelos tradicionales que se completa con las ilustraciones que acompañan los textos, en un claro ejemplo de lo que Nilsen (1975) denominaba el “culto al delantal”⁹⁹.

Los libros de texto se completan con los de lectura, distintos según sean sus destinatarios niños o niñas. Aunque se utilizan para perfeccionar y potenciar la comprensión lectora, también poseen una importante función ideologizadora, de transmisión de modelos adaptados a los paradigmas de masculinidad o feminidad. En muchos de ellos la protagonista era una niña a la que suceden todo tipo de acontecimientos propios de la vida diaria de una futura madre de familia, es decir, relacionados con la familia, su escuela, sus amigas, sus muñecas, sus deberes religiosos... En ocasiones se acompañan de cuentos tradicionales, poesías, fábulas... convirtiéndose en auténticos manuales de conducta:

«Sobresalen los escritos por Josefina Álvarez de Cánovas, Josefina Bolinaga y Francisca Montilla. Entre ellos cabe mencionar la serie protagonizada por Mari-Sol que narra la vida de una niña de clase alta desde su nacimiento hasta el ejercicio de su profesión de inspectora, en libros que combinan valores femeninos, religiosos y patrióticos: “Qué hermoso es ir por el mundo, de escuela en escuela, sembrando amor a Dios y a España en el corazón de las niñas!”. (ÁLVAREZ DE CÁNOVAS, 1943:146)».

Otras cultivarán el género biográfico, relatando vidas de mujeres ejemplares y excepcionales -sobre todo reinas y santas- para que las niñas tuviesen claros cuales eran los valores femeninos que debían alcanzar.¹⁰⁰ Ejemplaridad que se hace más manifiesta en los manuales de conducta que “intentaron crear una nueva experiencia vital de las mujeres españolas completamente

⁹⁹ Según la autora, las mujeres, o bien no están representadas -se produce su exclusión-, o, las que aparecen, lo hacen en menor cantidad que los hombres, realizando una menor variedad de tareas y predominando las calificadas como femeninas.

¹⁰⁰ Pueden destacarse *Guirnaldas de la Historia*, de Serrano de Haro, *Florilegio de mujeres españolas*, de Antonio J. Onieva y, de manera especial, *Mujeres de España*, escrito por Mercedes Sánchez Bachiller, muy interesante para saber qué mujeres eran modelo para las falangistas.

normativizada y denunciar las transgresiones que sus autores y autoras percibían que había en la sociedad” (CAMINO, 2018, 227).

Las prácticas diarias: tiempos, juegos, limpieza, orden...

Criterios ideológicos -entre los que se encuentra la variable género- antes que pedagógicos son los que determinarán la organización y distribución del tiempo escolar a lo largo del curso entre las asignaturas que componen el programa de estudios y la cantidad de horas dedicadas a ellas.

En las escuelas de niñas, diariamente se dedicaba un tiempo a las oraciones, y, en ocasiones, al rezo del rosario; las labores solían ocupar una tarde entera; en el mes de mayo se realizaba el “Mes de María” con cánticos, rezos y ofrenda de flores diarias; y en los calendarios anuales, se establecía como festivo Sta. Teresa, patrona de la Sección Femenina, mientras, para los niños, lo era San Fernando, patrón del Frente de Juventudes.

Los patios de recreo eran independientes. La Orden del 20/01/1956 establecía que “será obligatorio que el campo escolar sea amplio y permita la utilización al mismo tiempo, debidamente separados, de los niños de uno u otro sexo”. A estos muros que separaban los espacios lúdicos debe añadirse que los juegos estaban claramente diferenciados. Las niñas jugarán a botar la pelota, el corro, el truco, el salto de la comba, las tabas y deportes considerados apropiados para su físico: balonmano, balón-volea y baloncesto. Para ellos se reservan juegos agresivos -policías y ladrones-, bélicos -enfrentamiento entre grupos con armas que permiten simular batallas-, competitivos -saltos, carreras-, y otros tradicionales como canicas, peonza... El deporte masculino por excelencia, el fútbol, nunca era practicado por las niñas.

Los elementos decorativos o simbólicos de las aulas también son diferentes. En las de las niñas el retrato de José Antonio -que preside las masculinas junto al de Franco y el crucifijo-, se sustituye por uno de la Inmaculada. Siempre se encuentran imágenes religiosas de la Virgen o de santas; y las paredes se decoran con cuadros de muestras de labores mientras que un jarrón con flores decora la mesa de la maestra.

Esta feminización se completa con la inculcación de la necesidad del orden y de limpieza -siendo la del aula muchas veces realizada por las propias niñas-, así como por los comportamientos de orden, discreción, servicio, silencio, modestia, decencia...

Un material en el que se reflejan todas estas prácticas son los cuadernos escolares, bien sean individuales o de rotación, que suponen:

“...un testimonio directo de prácticas habituales de ejercicios de escritura en la escuela, de conductas y rutinas diarias que muestran fragmentos de la realidad escolar y, a su vez, posibilitan desentrañar el significado de otros aspectos curriculares, sociales y políticos que tienen lugar en el marco escolar». (PARRA, MARTÍN, MUÑOZ, 2021:140).

En los excelentes análisis de centenares de ellos realizados y publicados por Parra podemos comprobar cómo se transmitían los valores de feminidad centrados en la educación doméstica y el sometimiento al hombre. Así, en un ejercicio de dictado de 1964 se lee:

«Mi servicio a la familia / Lección 3. Día 7-4-64 // Cuando nuestra madre nos pide ayuda para ordenar una habitación o poner la mesa del comedor lo hago con cuidado y esto me produce una satisfacción íntima. En primer lugar porque me gusta hacer una cosa que haga bella mi casa y en segundo lugar porque me alegra sentirme útil. // Cuando tengamos unos 10 u 11 años ya todas o casi todas lo hemos hecho. // La misión de la mujer es servir. // A través de toda su vida la misión de la mujer es servir»¹⁰¹. (PARRA y SERRATE, 2021: 151).

Y en un cuaderno de rotación, una niña ha escrito al dictado el siguiente texto:

«Los deberes del ama de casa, que os incumben e interesan son orden, economía, limpieza, gusto estético, etc. // La economía doméstica se reduce a un problema de gobierno, orden y administración. En la familia el elemento productor es el hombre y el elemento administrador la mujer»¹⁰². (PARRA, MARTÍN y MUÑOZ, 2021:146).

“Y para la mujer, la tierra es la familia”: la influencia de la Sección Femenina

«Hay que volver a poner al hombre los pies sobre la tierra. Y para la mujer la tierra es la familia. Por eso, además de darles a las afiliadas la mística que las eleva, tenemos que apegarlas con nuestras enseñanzas a la labor diaria, al hijo, a la cocina, al ajuar, a la huerta, tenemos que conseguir que encuentre allí la mujer toda su vida y el hombre todo su descanso»

(Pilar Primo de Rivera, 1943: 28)

La Sección Femenina de Falange Española nace en 1934 como rama femenina del partido FE, fundado por José Antonio Primo de Rivera. De ideología totalitaria, su estructura organizativa responde al modelo autoritario y elitista, que implica una jerarquización piramidal en la que las estructuras inferiores se subordinan a las superiores y toda la organización al mando supremo, encarnada por la Delegada Nacional, cargo que recayó durante toda su existencia (1934-1977) en Pilar Primo de Rivera, hermana del fundador José Antonio¹⁰³.

El modelo falangista de mujer era el de perfecta casada y madre, y lo difundía en las escuelas y a través de su amplio aparato formativo. Debe apuntarse, sin embargo, que las propias falangistas no

¹⁰¹ Ejercicio de dictado. *CeMuPe*. Fondo documental de cuadernos escolares. Cuaderno individual de deberes de la alumna M^a del Carmen Álvarez. Escuela nacional de niñas de Villaralbo (Zamora). Curso escolar 1964-65. (Nº 463).

¹⁰² Transcripción de un ejercicio de dictado. Cuaderno de rotación de *Enseñanzas del Hogar*, 1962-63.

¹⁰³ Tras su integración en el *Movimiento Nacional* (1943) pasó a formar parte de este.

respondían a él ya que Pilar Primo de Rivera y la mayoría de los mandos permanecieron solteras, no realizaban tareas domésticas, y participaban en el ámbito público, con su defensa de un ideario político. A diferencia de las monjas, no estaban consagradas a un ideal religioso lo que las convertía en auténticas “monjas soldado”. Este modelo propio, el de mujer falangista, se parece al de las modernas ciudadanas republicanas, que no vivían ni dependían de ningún hombre, y al que las falangistas condenaban constantemente en sus escritos, tal vez al ser conscientes de las contradicciones de su discurso.

En la actualidad se constata, en la memoria de las mujeres educadas en el franquismo, un olvido de las falangistas que no responde a la realidad de su influencia. Ellas respondieron, dentro y fuera del ámbito escolar, a la llamada del Caudillo de educar a las españolas y, durante su existencia nunca dejaron de cumplir su petición para que llevaran a todos los hogares de España “el amor, la justicia, y, muchas veces, el pan” (FRANCO, 1955).

La Sección Femenina y la Iglesia católica fueron las principales artífices de la vuelta a casa de las mujeres, aunque, mientras para las católicas las manifestaciones de religiosidad eran actividades fundamentales, para las falangistas lo fueron las tareas domésticas, simbolizadas en ese bordar de su himno, el Cara al Sol, en donde se cantaba el hecho de que, mientras los hombres defendían la Patria en el ámbito público -con las armas o el trabajo productivo-, ellas, en casa, eran madres y bordaban en rojo las camisas azules. El régimen sostuvo que, como los hombres habían sacrificado sus cuerpos en la guerra, las mujeres debían poner los suyos a disposición del Estado para solucionar una prioridad nacional: aumentar la población (MORCILLO, 2015:123).

En la postguerra las falangistas fomentaron la maternidad y lucharon contra la mortalidad infantil mediante campañas a favor de la lactancia materna, concursos de bebés sanos, confección de canastillas... y las divulgadoras rurales que en barrios marginales y en zonas rurales se encargaban de proporcionar a las madres nociones teóricas y prácticas de puericultura. Todo respondiendo a una mística de la maternidad que refleja la idea de que esta es la función social y el deber patriótico de las mujeres:

«Por otro lado, a nosotras no se nos pide que conquistemos tierras, ni se nos ha llamado para resolver cuestiones internas [...] Evitemos la muerte de los niños [...] pensar que puede perder la Patria la vida de un hombre por cualquier motivo de fácil remedio como es un biberón mal dado o una comida dada a destiempo. Ya sé que educando a las madres evitaremos la muerte de los hijos; pero esta tarea es tanta y España tiene prisa en doblar el número de habitantes [...] Sólo habremos servido a la Patria enteramente cuando por nuestra enseñanza se pueblen los campos de niños sanos como manzanas y los hogares de madres conscientes, que sepan distinguir en todas las cosas lo bello de lo feo y el bien del mal». (PRIMO DE RIVERA, 1943? 27).

Con este objetivo declarado de formar mujeres “para Dios, para la Patria y para el hogar”, puso en pie un complejísimo entramado de instituciones¹⁰⁴ mediante las que llegaba a todas las mujeres: del campo (RAMOS, 2016), de la ciudad¹⁰⁵, trabajadoras, niñas, jóvenes o adultas, militantes falangistas o mujeres anónimas, en tiempo de descanso o de trabajo.

El principal instrumento de formación serán las Escuelas de Hogar, a las que hemos hecho mención, impartidas por instructoras falangistas “para preparar a la mujer española, de una manera profunda y verdadera, para que, como dijo nuestra Delegada Nacional, "pueda encontrar en el hogar, ella su vida, y el hombre, su descanso" (BUSTOS DE FINA, 1941:13). Las asignaturas que la conforman eran obligatorias en Bachillerato (Orden 30/06/1941 y 11/06/1944) y en las Normales femeninas (Decreto 7/07/1950) lo que aseguraba la correcta feminización de jóvenes y maestras, encargadas de impartirlas en las escuelas de niñas¹⁰⁶. También existían, en poblaciones importantes, para la enseñanza de adultas¹⁰⁷.

Además, la Sección Femenina, en clara competencia con la Iglesia, y gozando de la permisividad del Estado, creará sus propias escuelas de educación primaria, de Enfermeras y de Magisterio, y completará sus servicios con los Colegios Menores -para estudiantes de bachillerato- y Mayores -para estudiantes de Magisterio y universitarias- que seguían las pautas que la Institución Teresiana y la Residencia de Señoritas habían experimentado, pero dotándolas, en este caso, de un componente de adoctrinamiento político.

A partir de los años 60 -tras la aprobación de la Ley de Derechos Políticos, Profesionales y de Trabajo de la Mujer de 1961-, las falangistas intentarán un acercamiento a la modernidad. Se reducen las ocasiones en las que se canta el Cara al Sol y se abandona el obligado saludo brazo en alto: “por prestarse a confusiones que no atañen a lo fundamental de nuestra doctrina, y en cambio sí puede perjudicarnos, queda suprimido el saludo brazo en alto, tanto por parte de los Mandos como por parte de las niñas en todas las ocasiones” (DELEGACIÓN NACIONAL DE LA SECCIÓN FEMENINA, 1964: 16).

Modernizan sus planteamientos respecto a las mujeres casadas a las que desean convertir en amas de casa modernas y eficaces que deben continuar apartadas del mundo laboral, pero centradas en la economía del consumo. La meta es conseguir una mujer más culta, mejor preparada, capaz de realizar todos los gastos necesarios para conseguir el máximo confort en su hogar y para su familia,

¹⁰⁴ Un aspecto controvertido es la obra de carácter asistencial denominada *Auxilio Social*, creada por Mercedes Sanz Bachiller siguiendo el modelo nazi, que repartía alimentos y recogía a huérfanos de guerra, en unas instituciones absolutamente dictatoriales y represiva. Véase Ángela CENARRO (2006) y los extraordinarios comics de Carlos GIMÉNEZ (2019).

¹⁰⁵ *Círculos Medina*, destinados a mujeres de clase media-alta, en donde se impartían conferencias de temas políticos, sociales, culturales...a imitación de los *Lyceum Club*, pero con una mirada falangista.

¹⁰⁶ Las instructoras se capacitaban en centros de la organización, para lo que se crearon las Escuelas Nacionales de Especialidades (PÉREZ 2008, 82-84).

¹⁰⁷ Las Escuelas de Hogar también formaban parte del trimestre de formación teórica del Servicio Social.

pero que siga considerándolo como centro de su vida. Se acepta en casos imprescindibles el trabajo de la casada fuera del hogar, a tiempo parcial o a domicilio, compaginado con el doméstico, lo que implica una doble jornada que se reviste de modernidad:

«Sería absurdo pensar en estos momentos en una mujer sólo preocupada por los quehaceres de la casa, sin el menor interés por cultivarse, por participar en los menesteres de la sociedad, sean políticos, intelectuales o laborales; pero sería absurdo también posponer otros intereses y deberes primordiales (matrimonio, maternidad) a sólo la preocupación de producir. La mujer, sobre todo la mujer casada, tiene otras obligaciones ineludibles mientras los hijos son pequeños, que no puede escamotear so pretexto de realizarse en su personalidad. Podrá ocuparse de ciertos trabajos que no le obliguen a ausencias forzadas de 8 o más horas de trabajo o a horarios fijos, pero no hay ser humano que aguante una jornada de trabajo normal y luego los quehaceres de una casa con marido e hijos pequeños. Por eso es preciso darle la primacía a lo que debe tenerlo y hacer compatible la vida doméstica con el trabajo de la mujer». (PRIMO DE RIVERA, 1970).

Un modelo que se ve reflejado en las nuevas ediciones de sus manuales, que incorporan ilustraciones modernas, con colores vivos y textos adaptados a las nuevas situaciones.

Finalizados los 60, el modelo falangista femenino había evolucionado hacia el de una mujer que, manteniendo sus principios religiosos y conservadores -reflejados en su concepción de servicio a la Patria a través de la maternidad y del cuidado del hogar-, otorgaba un especial relieve a su formación integral como persona, y reconocía el derecho de las mujeres solteras a desempeñar trabajos remunerados, valoraba el trabajo doméstico en las casadas e intentaba una mayor participación en la vida política y sindical.¹⁰⁸ Pero, como escribía magistralmente Carmen Martín Gaité, la educación de las falangistas se redujo a nociones de enseñanza doméstica y cuidado de los hijos, a consignas políticas memorizadas e incomprensibles, y a una asunción de su subordinación a la autoridad masculina:

«... además de gimnasia y un poco de baloncesto, se había aprendido, haciendo empanadillas de escabeche y la canastilla del bebé, que “para la mujer la tierra es la familia” es decir “queremos apegarlas con nuestras enseñanzas de una manera más directa a la labor diaria, al hijo, a la cocina, al ajuar, a la huerta, y dando al mismo tiempo una formación cultural suficiente para que sepa entender al hombre y acompañarlo en todos los problemas de la vida». (MARTIN GAITE, 1994:176).

¹⁰⁸ Las nuevas mujeres están representadas por las universitarias del SEU, las sindicalistas en el Vertical, las alcaldesas elegidas a través del tercio familiar, las amas de casa que asistían a los Círculos Medina y reivindicaban un salario por su trabajo.

La Iglesia Católica: vírgenes, madres y piadosas

«La Nueva escuela española ha de ser católica. Por ello hay que tener un cuidado especial en este aspecto tanto en la formación de maestras como en la de las alumnas, garantizando que los programas, los libros de texto, las actividades... estén en consonancia con la doctrina de la Iglesia católica».
MARQUÉS, 1993: 40.

La influencia de la Iglesia católica en la escuela se explica por su condición de pilar fundamental sobre el que se sustenta la dictadura franquista. Si durante la II República las concepciones liberales propugnadas por los ministros Marcelino Domingo y Fernando de los Ríos se enfrentaron con los intereses católicos por la implantación del laicismo, finalizada la guerra civil, el desmantelamiento del sistema educativo republicano fue especialmente intenso en relación a la confesionalidad de la enseñanza. El ministro Ibáñez Martín, conseguirá la obligatoriedad de la enseñanza religiosa escolar, la preparación del profesorado en los parámetros del catolicismo y la influencia y presencia directa de la Iglesia Católica en numerosas organizaciones y asociaciones que velaban por el cumplimiento de estos principios.

La Ley de Enseñanza Primaria (BOE de 18/07/1945) asume el principio de subsidiariedad del Estado respecto a la Iglesia católica en materia educativa al reconocer

«... el derecho que, de manera supereminente, e independiente de toda potestad terrena, le corresponde para la educación por títulos de orden sobrenatural, y la potestad que le compete, cumulativamente con el Estado de fundar Escuelas de cualquier grado, y, por tanto, Primarias y del Magisterio, con carácter de públicas, en armonía con la naturaleza jurídica de la Iglesia como sociedad perfecta y soberana. Igualmente se reconoce a la familia el derecho primordial e inalienable de educar a sus hijos y, consiguientemente, de elegir a los educadores».

En su preámbulo, la Ley explica que está inspirada en el principio fundamental de la religión católica, y, en sucesivos artículos, establece que “La educación primaria, inspirándose en el sentido católico, consubstancial con la tradición escolar española, se ajustará a los principios del Dogma y de la Moral católica y a las disposiciones del Derecho Canónico vigente” (art. 5); consagra la separación de sexos (art. 14); y reconoce su derecho a ejercer su propia Inspección sobre las escuelas en los temas relacionados con la fe y las costumbres (art. 3), el ejercicio de la censura eclesiástica sobre los libros de texto (art. 45), la obligación de los maestros de asistir a misa con sus alumnos y el permitir la visita de los párrocos a las escuelas cuando lo desearan (art. 75).

De forma indisoluble, la Iglesia Católica transmite sus principios religiosos y pautas de conducta diferenciadas para hombres y mujeres. Para ellas establece dos modelos: el de virgen y el de madre. La minoría, las escogidas, las que forman parte de Órdenes religiosas, tendrán como ideal la virginidad y la maternidad espiritual; el resto, la mayoría, están destinadas a ser madres, aunque antes la virginidad será su bien máspreciado. El hombre se presenta como su enemigo, ante quien

deben defender su pureza aún por encima de la propia vida. En las escuelas se leen las “Vidas ejemplares” de niñas que murieron antes de perder su virginidad. María Goretti y Josefina Vilaseca son modelos propuestos constantemente, por lo que se acostumbran a cumplir los preceptos de pudor y normas de conducta que la Iglesia manda

1. Las mujeres que entren en los templos, deben llevar bien cubierto el cuerpo, hasta bastante debajo de la rodilla, hasta el cuello y todo el brazo y antebrazo.
2. No se tolera la entrada en la Iglesia de mujeres sin medias.
3. Con mayor motivo queda prohibida la admisión de mujeres en hábito de hombre ni con pretexto de estar en disposición de ir al deporte o de tratarse de mujeres extranjeras. (OLAECHEA, 1952).

A este deber, impuesto hasta el matrimonio, le sucede el de la maternidad, que se identifica con la perfección de la feminidad: la mujer que no es madre no acaba de ser mujer. La Iglesia católica condena el aborto, el uso de anticonceptivos y las prácticas que desvíen el acto sexual de la procreación, y la maternidad se convierte en la primera y principal obligación para la mujer casada, siendo este el fin del matrimonio, además de las obligaciones de cuidar del hogar, la crianza y educación de sus hijos y conservar el espíritu religioso en la familia.

La educación católica que se impartía en las escuelas de niñas tenía como objetivo formar a la mujer de una manera “íntegra”, potenciando las enseñanzas morales y religiosas sobre las intelectuales y preparándola para su futura misión de madre de familia y ama de casa. Para ello, los contenidos religiosos, además de estar presentes en las asignaturas curriculares, lo hacían a través de actividades que se repartía a lo largo de la jornada escolar y durante todo el año. Entre ellas, la obligatoria invocación del “Ave María Purísima” al entrar en las clases (a partir del Año Mariano BOE 29/04/1954); la “Oración” para todos los días; examen y propósito para cada día (flor del día); Deprecaciones a la Virgen María; rezo de Avemarías; Consagración a la Santísima Virgen; Oración final; Canto final. Los sábados del mes de mayo, además del ritual diario, rezo del Rosario; Jaculatoria. Oración a la Santísima Virgen; Felicitación y súplica; Oración de San Bernardo (El Maestro y el Mes de María). Se recomienda, así mismo, la pertenencia a Asociaciones de carácter religioso, en especial a las “Hijas de María”:

«En la escuela se formarán grupos distintos según las preferencias de las alumnas para ocuparse de las obras de piedad: Celadoras de la Santa Infancia; Jefes de grupo de Acción Católica; encargadas de avisar las vísperas de primeros viernes, primeros sábados, fiestas religiosas destacadas, a efectos de recepción de sacramentos. Igualmente, de las visitas al Santísimo si se hacen colectivamente, o por grupos, en determinados días. Y lo mismo de solicitar oraciones por las empresas espirituales y por las necesidades del pueblo y de la parroquia; la confesión y comunión pascual; las primeras comuniones; los jóvenes que van a hacer Ejercicios Espirituales; los reclutas que se incorporan al Ejército; la familia o las personas que emigran; la Misión que se celebra; las campañas que organiza el sacerdote. Ayuda a la

Parroquia y al párroco en las obras de apostolado y de caridad: Enseñanza del catecismo a los niños pequeñitos; atención a alguna familia pobre...». (Boletín de la Inspección, 1960).

Y los actos masivos del catolicismo contarán con la presencia de las escolares:

«Día 18 mayo 1952:

Niños y niñas de escuelas de enseñanzas medias y primaria de Barcelona han iniciado el Congreso Eucarístico con una gran concentración en la plaza de Cataluña para celebrar el Pregón infantil del Congreso. Al acto asistieron 10.000 niños entonando el Salve Regina y las cinco Avemarías del mes de María. Pregón y alocución del Dr. Modrego.

En la plaza de la armería de Madrid se ha celebrado el acto de la Consagración de las niñas al Sagrado Corazón de María. Asistieron cerca de 20.000» (Levante. 3/11/ 1954).

Entre los actos destacados de la infancia, la Primera Comunión supone, para los niños, un acontecimiento predominantemente religioso en el que reciben la Eucaristía y a Jesucristo. Las niñas, por su parte, son novias de Cristo, lo que establece un paralelismo entre Primera Comunión y Matrimonio en el que destacan la blancura del vestido y todos sus complementos -símbolo de la virginidad-, y como son auténticas novias de Jesús:

«Mari-Sol está ya ataviada, y parece un angelito del cielo, con su traje de organdí y su toquilla de rosas blancas, y su gran velo de tul de seda hasta el suelo, y su limosnerita, y sus guantes de seda blanca, y su rosario de nácar y plata... y su ramo de flores como una noviecita de Jesús, que se acerca tímida y presurosa en busca del Amado" [...] Entran las perlas comulgantes avanzando como angelitos al compás de la marcha nupcial de Mozart y despertando la emoción y el entusiasmo». (ÁLVAREZ DE CÁNOVAS, 1943: 81-82).

La primera comunión se celebraba en grupo, comulgando juntas las del mismo curso:

«Las escolares apretaban dulcemente un pequeño envoltorio que contenía galas: tules como nubes colgantes, organdís embellecidos con vainicas y encajes, diademas de blancas rosas, poético azahar salpicado con perlas y rosarios y libros de refulgentes destellos. Todas eran novias de Jesús y le iban a recibir por vez primera en la cámara inocente de sus pechos [...] Entre temblores de tules y gasas subían las niñas las gradas del altar, palpitantes sus corazoncitos, ante la divina sorpresa. También volvió Margarita, arrebolada por la dicha, con un torrente de miel en su corazón. Acercóse la profesora. Contempló a Margarita que, inclinada en su reclinatorio, ensimismada con su felicidad, ajena a todo, iba derritiéndose en amoroso coloquio con Jesús». (BOLINAGA, 1962: 43).

La celebración obligatoria en grupo de esta actividad la convierte en un instrumento de control sobre la asistencia o no de los padres a los actos religiosos, igual que lo es la norma que obliga a maestros y maestras a acudir con su alumnado a la misa dominical.

Durante la década de los 60 los cambios económicos y sociales de la sociedad española, y las directrices emanadas del Concilio Vaticano II -que defiende que hombre y mujer son iguales ante Dios en dignidad e importancia, aunque sus características físicas, psicológicas y sociales son diferentes y complementarias-, harán que surjan nuevos modelos de mujer católica. Los sectores más inmovilistas, entre los que destaca el Opus Dei, presentarán fuertes resistencias y potenciarán el modelo conservador centrado en la reproducción, supeditando la vida profesional a la doméstica y sometida a los hombres, pero los conciliares se comprometerán con los problemas sociales y las mujeres intentarán una intervención más directa y activa en la sociedad, de la que sería claro ejemplo las que militaron en organizaciones católicas obreras como JOCF, JAR o la HOACF.

Así, se abandona

«... el principio femenino de la postguerra, [de la mujer] encerrada en casa y de una rígida moralidad, para ofrecer una adaptación a una realidad social en proceso de cambio. Se trataba de un mensaje dirigido fundamentalmente a mujeres de clase media-alta, modernas, que podían compatibilizar el cuidado del hogar y la familia con ocupaciones profesionales». (MORENO, 2003:247).

La escuela se hará eco de esta evolución que se refleja en los textos de religión y en las actividades religiosas, que abandonan la práctica masiva del nacionalcatolicismo y se centran en una religiosidad íntima y de carácter social.

Conclusiones

La Iglesia católica y la Sección Femenina ejercieron una influencia desmesurada sobre la formación de las niñas, tanto en las escuelas como en el conjunto del sistema educativo durante el franquismo.

Beneficiada la Iglesia del principio de subsidiariedad por el que el Estado dejaba en sus manos la educación, fundó un gran número de centros regidos por Órdenes religiosas femeninas, que influían en las mujeres desde la infancia. A ello debe añadirse que las actividades religiosas se incluían entre las prácticas escolares obligatorias y que debían seguirse las normas de moral y decencia dictadas por las autoridades eclesíásticas en la conducta diaria, tanto dentro como fuera de los centros educativos. La pureza, la virginidad, el desconocimiento del propio cuerpo y, sobre todo, de la sexualidad propia y de la masculina, junto a la proliferación de actos religiosos de asistencia obligatoria, marcaron la educación católica de las mujeres en la Dictadura franquista.

Este adoctrinamiento católico, omnipresente y constante, se ve, en parte, enfrentado al falangista. La Sección Femenina, encargada por Franco de la educación de las mujeres españolas, entrará en conflicto de poder con la Iglesia, al intentar ambas instancias influir mayoritariamente en este espacio educativo.

Las falangistas conseguirán, con la obligatoriedad de la introducción de las Escuelas de Hogar en el Bachillerato y en la formación de maestras, introducirse en centros de todos los niveles educativos. Y jugarán una baza importante al otorgar, siguiendo a los regímenes totalitarios, una gran importancia a la formación física, menospreciada por la tradición católica. Se presentan ante las niñas y jóvenes como mujeres modernas, que practican deporte y viven de manera independiente, sin someterse al matrimonio, a la maternidad ni a la autoridad del esposo, aunque lo recomienden en su discurso. Este modelo puede ser considerado “una auténtica válvula de escape para mujeres inquietas, activas “andariegas”, “independientes”, auténticas “monjas políticas” que defendían el matrimonio y la sumisión al esposo, pero vivían en espacios exclusivamente femeninos” (RODRÍGUEZ, 2005: 54) y de ahí su éxito entre sectores de la población femenina que no se sentían atraídos ni por el matrimonio ni por la consagración a la vida religiosa.

Sobreponiéndose a estos enfrentamientos, católicas y falangistas coincidieron en imponer una educación utilitaria, dirigida a formar buenas esposas, madres y amas de casa, en la que el razonamiento abstracto y la reflexión crítica eran sustituidos por la rutina y los hábitos reiterativos. La segregación de sexos y las numerosas diferencias introducidas en los currícula, irán dirigidas a formar mujeres puras, católicas y patrióticas, perfectas casadas para las que, en síntesis,

«... mucho más provechoso y práctico que saber demostrar que los tres ángulos de un triángulo valen dos rectos es para la mujer guisar un plato de patatas de seis maneras distintas. Aquel teorema no ha de resolverle en la vida ninguna dificultad; en cambio, la preparación de esos modestos manjares puede contribuir a aumentar la estima de su esposo, la gratitud de sus hijos y la paz de su hogar». (MAILLO, 1943: 100).

Bibliografía

- AGULLÓ DÍAZ, M^a Carmen (1994), *La educación de la mujer durante el franquismo y su evolución en Valencia. 1951-1970*. València, PUV.
- — (1999) “Azul y rosa: Franquismo y educación femenina”. En A. Mayordomo (coor), *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*. Valencia, UV.
- ALLUÉ VILLANUEVA, C. (2016).” Canciones populares para niñas de la Sección Femenina de la Falange. Estudio de un cuaderno manuscrito de 1953”. Huarte de San Juan. *Filología y didáctica a de la lengua* nº16, pp. 81-110.
- ÁLVAREZ DE CANOVAS, Josefina (1943) *Mari-Sol, colegiala*. Magisterio Español. Madrid.
- — (1951) *Psicología pedagógica (estudio del niño español)*. Ed. Espasa-Calpe. Madrid
- BARTRINA, Teresa (1964), *Ama*, Gerona, Ed. Dalmau Carles.
- BAZAR, junio-julio 1947, núm. 5
- BOLETÍN DE LA INSPECCIÓN DE ENSEÑANZA PRIMARIA, *Formación femenina*. nº 4. 1960.
- BUSTOS DE FINA, Casilda, (1941) Escuelas de Hogar de la Sección Femenina, *Revista Nacional de Educación*, Año I, Núm. 3, marzo 1941.
- CAMINO RODRÍGUEZ, Alejandro (2018) “Entre el hogar y la profesión: los manuales de conducta de Francisca Bohigas durante el primer franquismo (1939-1950)” *Travessias, Cascavel*, v. 12, nº. 1, p. 224-242.
- *Cancionero (1943)*. Departamento de Publicaciones de la Delegación Nacional del Frente de Juventudes. Madrid.
- CENARRO, Ángela (2006) *La sonrisa de la Falange: Auxilio Social en la guerra civil y la posguerra*, Barcelona, Crítica.
- CONGREGACIÓN MARIANA DEL MAGISTERIO LEVANTINO (s/d) *El Maestro y el Mes de Maria* (s/d) Congregación Mariana del Magisterio Levantino.
- DELEGACIÓN NACIONAL DE LA SECCIÓN FEMENINA, 1964. 16).
- DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA (1953) *Cuestionarios Nacionales para la enseñanza primaria*, Servicio de Publicaciones del MEN, Madrid.
- FERNÁNDEZ CUESTA, Raimundo (1954) Discurso en la clausura del Congreso de la Sección Femenina, *Levante* 22/I/1954
- FRANCO, Francisco (1955) Discurso en la Inauguración de la Escuela Nacional de Instructoras de Juventudes en 1951, en *Discursos y mensajes del Jefe del Estado*, Dirección General de Información, Publicaciones Españolas.
- FUENTE, Inmaculada de la (2002) *Mujeres de la posguerra: de Carmen Laforet a Rosa Chacel, historia de una generación*, Planeta.
- GIMÉNEZ, Carlos (2019) *Todo Paracuellos*, De Bolsillo.
- GONZÁLEZ PÉREZ, T. (2014). “Dios, patria y hogar. La trilogía en la educación de las mujeres”. *Hispania Sacra*, 66 (133), pp. 337-363.

- MAILLO, Adolfo (1943) *Educación y revolución. Los fundamentos de una Educación nacional*. Editora Nacional. Madrid.
- MARQUÉS SUREDA, Salomó (1993) *L'escola pública durant el franquisme. La província de Girona (1939-1955)*, Barcelona, PPU.
- MARTÍN GAITE, Carmen (1994) *Usos amorosos de la posguerra española*. Barcelona, Anagrama.
- MONTILLA, Francisca (1959) *Teoría de la educación*. Madrid
- MORENO SECO, Mónica (2003) "De la caridad al compromiso: las mujeres de Acción Católica (1958-1968)" *Historia Contemporánea*, nº 26, pp. 239-265.
- NILSEN, Alleen Pace (1975) "Women in Children's Literature" en MACCIA, E. ET ALTRES *Women and Education*. Thomas, Springfield, Illinois.
- OLAECHEA, Marcelino (1952) *Boletín del Arzobispado de Valencia*, 21/07/1952. Valencia
- PARRA NIETO, Gabriel & SERRATE GONZÁLEZ, Sara (2021) "La educación de género durante el periodo franquista: un estudio a través de los cuadernos escolares", *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria* nº 37.
- PARRA NIETO, Gabriel, MARTÍN FRAILE, Bienvenido, MUÑOZ-RODRÍGUEZ, José Manuel (2021) "La escuela elemental femenina del nacionalcatolicismo a través de los cuadernos escolares. *Revista Complutense de Educación*, nº 32(1), pp.139-151.
- PATMORE, Coventry (1863) *The Angel in the House*, London, Macmillan & company.
- PRIMO DE RIVERA, Pilar (1938) Declaraciones al diario *Arriba* de 10/09/1938.
- — (1943) *Discursos, circulares, y escritos*, Sección Femenina de FET y JONS, Madrid.
- — (1961) *La enseñanza doméstica como contribución al bienestar de la familia española*, Colección Congreso, Madrid.
- — (1970), Discursos pronunciados en el XXV Congreso Nacional de la Sección Femenina. San Sebastián 1970. Ediciones del Movimiento. Madrid.
- RAMOS ZAMORA, Sara (2016) *Entre lo doméstico y lo público. Capacitación profesional de las mujeres rurales en España (1940-1977)*. Biblioteca Nueva, Madrid.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ, Sofia (2005) "La Sección Femenina de FET-JONS: "paños calientes" para una dictadura". *Revista Arenal*. 12:1, enero-junio 2005.
- (2010) "La Sección Femenina, la imagen del poder y el discurso de la diferencia" *Feminismo/s* nº16, pp. 233-257.
- SECCIÓN FEMENINA (1946) *Enciclopedia elemental*. Madrid. Ed. Altamira
- VV.AA. (1935) Colección de Encíclicas y otras cartas. Junta Central de Acción Católica. Madrid.
- WOOLF, Virginia. "Profesiones para la mujer" (1931) en *Las mujeres y la literatura*, Barcelona, Lumen, 1981.

Bibliografía complementaria

- AGULLÓ DÍAZ, M^a. C. (1990). “Mujeres para Dios, para la Patria y para el hogar (La educación de la mujer en los años 40)”. En *Mujer y educación en España, 1868-1975: VI Coloquio de Historia de la Educación*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago.
- AGULLÓ DÍAZ, M^a Carmen; JUAN AGULLÓ, Blanca (2020) *Mestres de Mestres. 150 anys de formació de Mestres valencianes*, València, PUV.
- ALCALDE, Carmen (2014) *Mujeres en el franquismo: exiliadas, nacionalistas y opositoras*, Carena.
- BARRACHINA, Marie-Aline (2003) “Discurso médico y modelos de género. Pequeña historia de una vuelta atrás”. En NIELFA, Gloria (ed.). *Mujeres y hombres en la España franquista: Sociedad, economía, política y cultura*, Madrid, Editorial Complutense.
- BOLINAGA, Josefina (1962) *Ven a mi jardín*. Ed. Hijos de Santiago RODRÍGUEZ. Burgos.
- CASERO, E. (2000). *La España que bailó con Franco. Coros y danzas de la Sección Femenina*. Madrid: Nuevas Estructuras.
- DOMINGO, Carmen (2007). *Coser y cantar. Las mujeres bajo la dictadura franquista*. Barcelona: Lumen.
- DEL POZO ANDRÉS, María del Mar y RABAZAS ROMERO, Teresa, (2013). “Políticas educativas y prácticas escolares: la aplicación de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 en las aulas”. *Bordón. Revista de Pedagogía*, nº 65(4), pp.119-133.
- GARCÍA-GIL, Desirée; PÉREZ-COLODRERO, Consuelo (2017) “Música, educación e ideología por y para Mujeres de la Sección Femenina a través de los contenidos de Y. Revista de la mujer nacional-sindicalista y Medina (1938-1946)”, *Historia y Comunicación Social*, nº 22(1).
- MANRIQUE ARRIBAS, Juan Carlos (2008). *La mujer y la educación física durante el franquismo*. Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- MANRIQUE ARRIBAS, Juan Carlos; MONREAL GUERRERO, Inés, VICENTE-MARINO, Miguel (2017) “Transmisión de la ideología falangista a través de los artículos dedicados a la música en la revista *Consigna* (1941-1944)”, *Historia y Comunicación Social*, 22 (1).
- MARTÍN GAITE, Carmen (2007), *Entre visillos*. Editorial Espasa-Calpe.
- MARTÍNEZ CUESTA, F. J. (2018) “Estaréis alegres en nuestra compañía. Las actividades en los campamentos de la Sección Femenina (1942-1953)”. *El Futuro del Pasado*, nº 9, pp. 61-84.
- MONTERO GARCÍA, Feliciano (2000) *La Acción Católica y el franquismo: auge y crisis de la Acción católica especializada*, Madrid, UNED.
- MORANT, Isabel; RIOS, Rosa E; VALLS, Rafael (2023) *El lugar de las mujeres en la historia. Desplazando los límites de la representación del mundo*, València, PUV.
- NEGRETE PEÑA, Rocío (2021) *Las mujeres que cosían y los hombres que fumaban: voces de mujeres trabajadoras en la España de los siglos XX y XXI*, UMA.
- OFER, Inbal (2006) “La legislación de género de la Sección Femenina de la FET. Acortando distancias entre la política de élite y la de masas”, *Historia y política*, nº 15, pp. 219-242.

- ORTIZ HERAS Manuel (2006). "Mujer y Dictadura Franquista". *Aposta revista de ciencias sociales* (28), pp. 1-26
- PASTOR I HOMES, M. I. (1984). *La educación femenina en la posguerra (1939-1945)*. Madrid, Ministerio de Cultura.
- PÉREZ MORENO, Heliodoro Manuel (2008) "La Sección Femenina de la España de Franco (1939-1975) y sus contradicciones entre "perfil de mujer" y medios educativos" *Cadernos de História da Educação*, nº 7, pp. 77-92.
- RABAZAS ROMERO, Teresa, RAMOS ZAMORA, Sara (2006) "La construcción del género en el franquismo y los discursos educativos de la Sección Femenina", *Encounters on Education*, Volumen 7, pp. 43-70.
- RICHMOND, K. (2004). *Las mujeres en el fascismo español. La Sección Femenina de la Falange, 1934-1959*. Madrid, Alianza Editorial.
- RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Desiré (2017) "La Sección Femenina de Falange como guía adoctrinadora de la mujer durante el Franquismo", *Asparkia*, nº 30; pp. 133-147.
- SÁNCHEZ LÓPEZ, R. (2007). *Entre la importancia y la irrelevancia. La Sección Femenina: de la República a la Transición*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

3. El silenciamiento femenino en la escuela del primer Franquismo

Sofía Rodríguez López

Las mujeres del medio rural y el ostracismo educativo femenino

La España de posguerra era un país pobre, castrense y rural. La escuela denotaba también problemas estructurales, apenas paliados por la escasa duración de las ambiciosas reformas republicanas: regreso a la segregación sexual y anulación de la coeducación; devolución de las prerrogativas de enseñanza a la Iglesia; desafección del magisterio depurado y vuelta a una formación asentada sobre el tradicionalismo religioso y la falta de ambición intelectual. Esta situación, unida a la miseria provocada por la autarquía, hacía de la escuela un espacio hostil sobre todo para las niñas, a las que la ideología vencedora quería devolver al hogar y al cuidado de los hermanos menores. De hecho, el absentismo escolar en el medio rural seguía condicionado por la estacionalidad de las tareas agrícolas, a las que debían contribuir los más pequeños ayudando a quitar hierba, espantar pájaros, pastorear o recoger el trigo, para ser contratados después como aprendices y sirvientas.

A nivel institucional, sobresalía la carencia de infraestructuras y medios para combatir el todavía alarmante analfabetismo femenino. Es ahí donde las categorías de género y clase conformaban una “hipoteca humana” contraída por toda una generación de hombres y mujeres pobres (NAROTZKY & SMITH, 2010). Y es que entre los hijos e hijas de clase obrera existía la casi total imposibilidad de proseguir estudios más allá de la enseñanza primaria. Una situación que los condenaba a reproducir las condiciones laborales y vitales de sus progenitores, con la consecuente pérdida de vocaciones y talentos, frustrados por falta de oportunidades.

La necesidad de contribuir a un salario familiar durante la crisis de los años treinta hizo que buena parte de la generación nacida entonces se ganara la vida en la calle, en lugar de seguir estudiando (HUERTAS, 2009: 423-440). Las alternativas para aliviar la indolencia del sistema eran la formación autodidacta, o la contratación de maestros itinerantes, depurados o sin la debida formación académica, condenados a ganarse así la vida de forma clandestina.

Las condiciones que se encontraban en el aula los que sí pudieron ir al colegio durante los años cuarenta eran de una pobreza material y moral palmaria. Casas-escuela unitarias y casi derruidas, falta de recursos didácticos, un curriculum pobre y segregado, y un único/a docente para atender a una multitud de chiquillas de distintas edades y niveles formativos. A falta de letrados, el maestro y la maestra se convirtieron en los únicos profesionales de los pueblos, junto con el médico, veterinario y el farmacéutico. Una formación que no impidió que muchos abusaran flagrantemente del alumnado, imponiéndoles castigos físicos por su mal comportamiento o encomendándoles tareas de su vida privada, que no hacían sino demostrar la degradación moral del entorno.

La formación de niños y niñas tenía que atender a la función social para la que cada uno estaba predestinado. Ellos debían saber los rudimentos aritméticos que les permitieran trabajar superficies de tierra, levantar muros, calcular pesos... ellas aprenderían a memorizar, coser y rezar. Las señoritas de las clases privilegiadas también recibirían clases de francés y piano que las hicieran máspreciadas a la hora de competir en el mercado matrimonial. Y aunque lo fundamental para defenderse en la vida era leer y escribir, las más afortunadas tuvieron acceso a la Escuela Normal de Magisterio, ejerciendo una carrera recomendada como prolongación del “maternalismo social” (BALLARÍN, 1999).

Ángeles Berenguel fue delegada de Sección Femenina en un pequeño pueblo de Almería al término de la guerra, y una de las pocas que, pudiendo disfrutar de una educación superior, no lo hizo por ese miedo al fracaso de las eternas menores de edad.

«Yo estuve... pues hasta los 14 años [...] cuando se iban las maestras antes, me quedaba yo en la escuela con las niñas. Sí, me hacía cargo de la clase, porque cuando Felicitas... se fue a unas oposiciones a Granada, estuve yo tres meses en la escuela, y cuando vino le dijo a Soledad: ‘Pues sí me he encontrado a las niñas estupendas’ [...] No quise, no quise oye, se me metió en la cabeza... Fíjate que vino doña Carmen pa hablar con mis padres pa que estudiara... y se me metió en la cabeza que si me suspendieran y que ‘qué vergüenza’... y no quise estudiar». (RODRÍGUEZ, 2015: 64).

Sus palabras denotan también esa dejación de funciones de tantas maestras rurales que, a falta de sustitutos, encomendaban sus clases a los alumnos más aventajados. Los informes de la Juntas de Instrucción Primaria están llenos de denuncias sobre situaciones similares a esa escuela que retratara Josefina ALDECOA (1990). Al absentismo del alumnado se sumaba así el de los propios docentes, interesados apenas por los que se sentaban en primera fila, y el de unos padres a los que había que convencer para permitir que sus hijos prosiguieran los estudios para huir de esa España analfabeta.

Aunque muchas mujeres asumieran el agravio comparativo de su sexo como un destino natural, no son pocos los testimonios que destilan rencor hacia sus progenitores por dejarlas en inferioridad de condiciones respecto a los hermanos varones, y una frustración vital por haberlas silenciado sin poner a prueba su potencial. Es el caso de Rosenda Moya, que se sabía lista y con una memoria prodigiosa, y que hubo de articular un arma de resistencia contra la incultura: los libros clandestinos que recibía para que otros los leyeran por ella.

«¡Qué lástima de vida! No he ido a la escuela... porque no he podido ir, que cuántas veces he dicho: “Parece mentira que mi madre no me haya dejado a mí... sabiendo que tenía una cosa...” [Es] que le hacía mucha falta a mi madre, pa cuidar a sus niños... No, ya a la escuela no volví más... ¡Pero sí me ha gustado estar con quién sabe!... Vinieron a mí de matute, porque María Ferre se los daría a su criada pa que me los diera, los libros, pero no querían prestarlos porque era la Historia de España y se le había perdido uno... y mi cuñada Isabel era una joven que sabía leer bien, y a mí me gustaba oírla... Que por eso mi madre debía haberme dejado...

debía haberme dejado, pero bueno... ella se encontraba con muchos niños, tenía que hacernos de comer... A mí me hicieron sangre de lavar la ropa de mis niños...». (RODRÍGUEZ; 2015: 66).

En el caso de María Beltrán fue su madrastra quien la puso a trabajar junto a su hermana con ocho años, “porque decía que la escuela era pa los hombres porque tenían que ir al servicio, que las mujeres no necesitaban ir a la escuela, y me quitó” (RODRÍGUEZ; 2015: 67). Aparece aquí el reproche implícito hacia un padre viudo que no antepone los intereses de sus hijos a los suyos propios; la transferencia de la custodia educativa a su esposa como una obligación femenina y, sobre todo, la más rancia mentalidad de la época respecto a la división de esferas y las funciones de cada sexo. Y es que eran las propias mujeres quienes reproducían este esquema social en la familia, como una forma de violencia simbólica consistente en hacer de la víctima la principal acreedora de su debilidad y sometimiento (BORDIEU, 2000).

A los estudios frustrados de toda una generación de mujeres, se sumaría en la posguerra el silencio con que los currícula educativos del franquismo presentó la historia y una realidad social en la que la presencia femenina había desaparecido de la esfera pública.

Mujeres silenciadas por el franquismo

El catolicismo omnipresente en la política, la vida social y la educación franquista impuso sus códigos corporativistas frente a los derechos individuales, erigiéndose responsable de una cultura política en la que el hombre sería el cabeza y portavoz de la familia. Un principio de autoridad que emanaba de la propia Biblia: “Yo no permito que la mujer enseñe ni que ejerza autoridad sobre el hombre, sino que permanezca callada”... “Que la mujer aprenda calladamente, con toda obediencia” (Timoteo, 2: 11, 12) “y si quieren aprender algo, que pregunten a sus propios maridos en casa; porque no es correcto que la mujer hable en la iglesia” (Corintios, 11: 3, 7-10). “Asimismo vosotras, mujeres, estad sujetas a vuestros maridos, de modo que si algunos de ellos son desobedientes a la palabra, puedan ser ganados sin palabra alguna por la conducta de sus mujeres...” (Pedro, 3: 1-6) “ser prudentes, puras, hacendosas en el hogar, amables, sujetas a sus maridos, para que la palabra de Dios no sea blasfemada” (Tito, 2: 5).

Según estos pasajes, a los hombres les asistiría el don de la palabra, mientras las mujeres deberían refugiarse en el silencio, como “ángeles del hogar” y custodios de un orden correctivo en la vida privada. Desde el Antiguo Régimen, “se reduce a las mujeres a un doble silencio, el de la coyuntura servil y el de la feminidad normativa. Un alabado silencio de mujer, tras el que deben esconderse las defensoras de la causa constitucional” (RAMOS, 2016). Hasta la consolidación de la democracia en España, este esquema se repetiría hasta la saciedad con el respaldo del partido único, Falange Española Tradicionalista y de las JONS, que prestó su discurso de género a la dictadura:

«No quiere decir que queramos hacer de vosotras el tipo detestable de la oradora. Nada más contrario a lo nuestro que la antigua mujer parlamentaria, desgañitándose en los escenarios

para conseguir votos. Por el contrario, todos los días le debíamos de dar gracias a Dios por habernos privado a la mayoría de las mujeres del don de la palabra, porque si lo tuviéramos, quien sabe si caeríamos en la vanidad de exhibirlo en las plazas. [...] Que vuestra labor sea callada; que a las Secciones Femeninas, mientras menos se las oiga y menos se las vea, mejor; que el contacto con la política no nos vaya a meter a nosotras en intrigas y habilidades impropias de mujeres»¹⁰⁹.

Si las vencedoras de la Guerra Civil fueron invitadas a callar como señal de virtuosismo, en 1939 apenas subsistía la “voz dormida” de las vencidas. Junto al hambre, el miedo y la violencia, es precisamente ese silencio el concepto que mejor define este periodo. “Es en este sentido en el que puede interpretarse el silencio como resistente; muy distinto, por tanto, del silencio sumiso o del silencio culpable, o incluso del silencio cómplice, que echa leña al fuego de la confusión” (SÁNCHEZ: 2014, 157). Entre las analfabetas que no podían escribir un manifiesto, ni hacer oposición al franquismo con propaganda clandestina, el silencio se convirtió en una forma de hacer política, de modo que, quienes optaron por morderse la lengua para evitar que se la cortaran, aprendieron a usar el silencio en su propio beneficio (RODRÍGUEZ: 2016).

No es ése el silenciamiento impuesto sobre ciertas mujeres por el sistema educativo franquista. ¿Quiénes fueron éstas? Todas las transgresoras del modelo de la sumisión imperante. Las españolas castigadas a vivir en los márgenes por su oratoria, autonomía e ideología política, caricaturizadas por la misoginia del régimen y defenestradas de los manuales de Historia. La sexualidad fue el medio a través del que canalizar la mayoría de las críticas, calificando de inmorales a quienes simplemente se resistían a los dictámenes del poder por huir del esquema de la domesticidad y las esferas separadas. Fue entonces cuando se creó una imagen del pasado miliciano, feminista, obrero o intelectual de algunas mujeres, sobre el que proyectar todos los males que podían contaminar a las nuevas generaciones.

«Las mujeres que alzaron las banderas del feminismo, pasean por las calles de Londres y de París en alborotadas manifestaciones, semejando no ya brujas sobre escobas, sino escobas encarnadas en mujeres barriendo toda el alma de una sociedad que no las tomó nunca en serio. [...] Y así habéis visto los desfiles militares de Rusia soviética, donde las mujeres llevan en la mano las mismas bayonetas hirientes que los hombres, y las habéis visto en las fábricas y en las falsas universidades populares, donde las mujeres compiten con el hombre sin alegría y sin posibilidades de éxito»¹¹⁰.

Fue el *establishment* político e intelectual del franquismo quien se encargaría de menospreciar el activismo femenino del bando gubernamental por subversivo, como muestra del rechazo hacia la entrada de las mujeres en la vida pública (NASH, 2002: 26).

¹⁰⁹ Archivo General de la Administración (AGA), Cultura, SF, Paquete 74-75, Consejos nacionales. Sección Femenina de FET y de las JONS. Discursos de Pilar Primo en el III y IV Consejo Nacional en 1939 y 1940.

¹¹⁰ AGA, Cultura SF, Caja 7 Caja 7, “Discurso del Camarada Dionisio Ridruejo”, III Consejo Nacional SF, 1939.

«Las que fueron directoras generales, y diputados y presidentas del Comité. Las que incitaron a las demás mujeres a estos actos que nos avergüenzan a todos. El contraste entre la mujer roja y nuestras honestas y cristianas mujeres de la zona azul resulta aún más de la monstruosidad de aquéllas»¹¹¹.

Las pocas españolas emancipadas en los años treinta fueron calificadas, en general, como demasiado masculinas o concupiscentes. La soltería femenina, como la prostitución, tampoco fue bien vista, lo que explicaría que el Servicio Social controlado por Pilar Primo de Rivera fuera concebido como una prestación obligatoria por el hecho de no casarse. Sólo la maternidad podría compararse con el patriotismo de los hombres, y por ello, ser madre se convertiría en una obligación para con el Estado y la regeneración de la raza, que habría de aprenderse en las escuelas. Por causas similares, distintas publicaciones del régimen centraron sus críticas en las sufragistas, ridiculizándolas como feas solteronas, por la resistencia tradicional al papel social que éstas habían ejercido en la Europa de Entreguerras:

«'Meeting' en un parque de Londres. El propósito es presentar a la masa unos cuantos ejemplares humanos de singular belleza física. El hombre que está a la derecha de la fotografía, con los ojos cerrados, es Sylvia Pankhurst, famosa agitadora revolucionaria. A la extrema izquierda aparece su esposa, con las medallas que ha ganado domando en el interior de una jaula a su marido y otros tigres. Esta es la Civilización. Uno se siente feliz, sin embargo, con sus plumas y su anillo en la nariz... »¹¹².

Quince años más tarde, en 1954, las revistas falangistas seguían utilizando la imagen de las mujeres soviéticas como madres “desnaturalizadas” tras la frontera del “telón de acero”. Muestra de ello era la legalización del divorcio y el aborto, o la abolición de la herencia y las diferencias entre hijos legítimos y naturales, medidas comunistas antes adoptadas también por la Segunda República en España y que, a mitad de la dictadura, seguían provocando el rechazo. Hasta el punto de que éstos eran temas tabú que aparecían en las publicaciones femeninas de Falange, para desprestigiarlos, pero debían evitarse en la formación escolar de las niñas y adolescentes.

«La mujer rusa ha sido liberada, esto es verdad, pero su libertad la transforma en un esclavo de la máquina estatal. [...] Muchas madres jóvenes se alistan en las así llamadas 'escuelas de vampiresas', en las que los varios gobiernos títeres de los países ocupados por los rusos transforman a estas mujeres en perfectas espías. [...] Una sociedad comunista no es posible; es una organización antihumana, y su primera víctima es justamente la mujer, a la que le quita el derecho de tener un hogar, de cuidar de sus hijos y de su marido. [...] Lo 'eterno femenino', como se ve, no es una invención de los poetas. Ni siquiera el comunismo ha podido

¹¹¹ “Las mujeres de la Causa”, *Fotos* nº 45, 1 enero 1938.

¹¹² MIQUELARENA, Jacinto, “Fotografías de actualidad” *Revista Y*, nº 17, junio 1939

acabar con él, y hay muchos que sostienen que el fracaso del comunismo en los países ocupados se debe a la resistencia sin ruido del fuerte sexo débil»¹¹³.

Este recurso de parodiar al adversario fue utilizado, de nuevo, por la revista *Teresa*, donde se comparaba a la diputada republicana Victoria Kent, jurista y directora general de Prisiones, con la falangista Mercedes Fórmica, eliminando cualquier resquicio de duda sobre lo que debía ser y hacer una mujer, pese al carácter comprobadamente reformista de ambas:

«Recuerdo haber visto, cuando era niña, una fotografía de Victoria Kent, con birrete y toga, en un artículo que hablaba de algo muy extraño llamado divorcio. No lo leí, naturalmente, pero desde entonces la ley tuvo para mí la figura descarnada, dura y casi masculina de la conocida agitadora. Tal vez se deba a esta deplorable impresión estética, mi absoluta falta de interés por todo lo que atañe al Derecho. Pienso ahora que, si entonces hubiese conocido a Mercedes Fórmica, bella, rubia y delicada [...] mi concepto de la Ley hubiese sido más risueño y agradable»¹¹⁴.

La violencia simbólica hacía que las mujeres no canónicas fueran criticadas en unos medios y silenciadas en otros: por feas o provocadoras, por tontas o sabihondas. La agresividad verbal fue desplegada desde una situación de poder de las clases dirigentes sobre los vencidos, y de los hombres hacia las mujeres. En el lenguaje simbólico y excluyente del Régimen, la familia tradicional y las lecturas religiosas hasta los 25 años debían ser los agentes de cuarentena para facilitar el desarrollo de una nueva moral, casta y patriótica entre las féminas, frente a las ideas infiltradas por la Segunda República.

Los principios de esta “limpieza colonial” y “organicista”, empezaban por el repliegue a una vida doméstica llena de presiones laborales, económicas y culturales, una vida llena de silencios que diezaban las posibilidades de resistencia a la dictadura. Y la escuela fue el escenario privilegiado para la renovación simbólica impuesta por el Nuevo Régimen, que sustituyó las ideas republicanas y extranjerizantes, por el corpus dogmático falangista, y que anatemizó al feminismo como una enfermedad peligrosa en sí misma. Y es que, en 1939, Pilar Primo de Rivera consideraba que la mayoría de las mujeres de clase baja eran ignorantes que desconocían...

«[...] los más elementales deberes que como mujer tiene que cumplir para con el hombre, para con la Patria y para con Dios. Claro que no son ellas las culpables, sino los caducos sistemas antiguos, que les concedieron el voto en las elecciones y quisieron halagarlas a fuerza de piropos, no sabiendo educarlas. Tenemos luego las clases acomodadas que, por haber recibido una formación en Centros de enseñanza más o menos organizados, saben hablar de arte y conocen idiomas extranjeros; pero en cambio, ignoran totalmente cómo se adereza una

¹¹³ “Mujeres tras el telón de acero”, *Teresa. Revista para todas las mujeres*, Año I, nº 5, mayo 1954, pp. 20-21.

¹¹⁴ “Un problema candente. Mercedes Fórmica, abogado, no defiende sólo a las mujeres”, *Teresa*, año 1, nº 3 (marzo de 1954).

comida o cómo se plancha un encaje [...] causa del principio del alejamiento de los hombres, que van a buscar a donde sea. Y hasta las mejores, incluso religiosamente, suelen estar deformadas, porque ellas, que no son capaces de cometer un pecado contra el quinto, el sexto y el séptimo Mandamiento, no reparan, a lo mejor, en criticar a una persona o en faltar al Mandamiento del Ayuno con el más leve motivo... »¹¹⁵.

En el discurso de la posguerra todas las mujeres sufrieron alguna clase de oprobio y caricaturización, pero “las otras”, las que se situaban en los márgenes del Régimen padecieron algo más que el rechazo machista del fascismo. La línea roja que separaba a las españolas decentes de las calumniadas como prostitutas, fue la cesura interpuesta por el sistema educativo para negar la existencia de un modelo de mujer como el representado por las españolas antifascistas.

La enseñanza de una historia patriótica, falangista y con pocas mujeres

En el mundo de silencios, dobles vidas y sobreentendidos en el que crecieron los hijos e hijas de la posguerra española, todas las mujeres “modernas” fueron víctimas del “exilio interior” que era el franquismo. La generación de los años cuarenta sufrió así la negación de la etapa republicana y la restauración de un orden moral resultante del larvado conflicto entre la Iglesia y FET-JONS por el control de la educación en España. El modelo resultante se sustentaría en la fusión de religión e historia, para inculcar los principios ideológicos de una patria católica. Los discentes aprenderían así los grandes hitos y personajes del pasado imperial que desembocarían en la figura de Franco, sin solución de continuidad. Todo lo que quedaba fuera del esquema nacionalcatólico sería considerado decadente y anatema, por acabar con el ideal de Universitas Christiana (MORENTE: 1997, 131-151).

La importancia que cobraría la Sección Femenina en este contexto radicó en su papel de correa de transmisión de la normatividad, mediante un ejercicio activo de manipulación del currículum que se enseñaba a las mujeres. Y es que las niñas socializadas por la Falange serían, en palabras de Ernesto Giménez Caballero, la “arcilla que sufre la fortuna de lo informe, hasta que una mano lo salva en forma, en estatua” (GIMÉNEZ, 1938: 45).

«Los problemas que actualmente tiene planteados la Pedagogía española son sencillos y profundos: primero, volver la educación a los dominios de la Pedagogía española: encontrar de nuevo su esencia; segundo, adaptar esa esencia española educadora al tiempo actual. Significa producir una revolución profunda, como vivimos una época revolucionaria, como consecuencia de corresponder a estas generaciones la tarea de crear un orden nuevo, nos damos menos cuenta de la revolución pedagógica que estamos haciendo y padeciendo. Si nos parásemos a considerar, por vía de reflexión, lo que pensamos, decíamos y hacíamos antes de

¹¹⁵ AGA, Cultura, SF, Grupo 2º, 6, Paquete 74-75 (Consejos Nacionales, 1939).

julio de 1936, y cómo se enjuician los problemas de educación en la actualidad, nos daríamos cuenta de que parece imposible, en el espacio de cinco años, un cambio tan grande. Nos parece que seguimos igual, porque nos domina el personalismo, la pequeñez y la mezquindad (...). Las Maestras tienen a la madre en su mano, y de las madres esperamos el milagro»¹¹⁶.

Pese a tal discurso revolucionario, el canon de la educación primaria y secundaria fue el de siempre, y es que: “El Franquismo no catolizó la escuela: la “recatolizó”, la devolvió donde siempre estuvo, en un país tradicionalmente dominado por la alianza del trono y el altar” (NAVARRO, 1982: 170). Pero, tras el aprendizaje de la Historia sagrada, ¿qué quedaba por aprender a las niñas?

La Falange complementaba el discurso oficial con el encuadramiento de los escolares en el Frente de Juventudes y la asistencia a campamentos, albergues y “Tardes de Enseñanza”, donde las niñas completaban su visión genealógica y cosmológica de la Historia de la Falange y de España: “Una vez conseguida la atención de las niñas, lo demás tiene escasa importancia, si llegamos con nuestras charlas, con la referencia de hechos gloriosos, a conseguir interesarlas, se convierte esa juventud en la verdadera Edad heroica”.¹¹⁷

El conocimiento académico de las instructoras de Sección Femenina era, por lo general, escaso y se utilizó como arma arrojada del dogmatismo y un pragmatismo anti teórico, más cercano a los principios del vitalismo fascista, la visión folklorista de España, el estilo y el “modo de ser” de las mujeres. Para desarrollar estos contenidos, niñas y jóvenes aprenderían los principios de la Historia Nacional, la Historia de la Falange y la Historia de las Grandes Mujeres.

En el primero de los casos, la enseñanza de la historia con mayúsculas se correspondía a la de las naciones llamadas a dominar el mundo. Era una historia triunfalista, episódica y elitista, que, como muestra esta reflexión de Antonio Tovar, rechazaba el derecho de autodeterminación de los pueblos y la genuina capacidad de los individuos a transgredir sus limitaciones sociales.

«La verdad, es que la Historia hay que entenderla desde las pocas grandes naciones que han sido portadoras de Historia, sujetos de la Historia. Existe la Historia de España, o de Francia, o de Alemania, o de Italia. Pero no existe la Historia de Cataluña o de Eslovaquia. Lo que pasaba con nuestras pequeñas Historias separatistas, era que habían resultado de aplicarnos al Occidente, a los que habíamos inventado las grandes naciones, los criterios de la Europa oriental y balcánica [...] ¡Cómo si nuestra Historia nacional, que tiene Séneca y San Isidoro cuando los escitas andaban bebiendo sangre de caballo, necesitase aprender fórmulas, que allí, en Europa oriental, han resultado de la falta de capacidad histórica y de la llegada tarde al punto donde España llegó la primera en Europa: el Estado nacional y unitario, con ejército, y tesoro, y justicia regia y única! [...] Tal vez no está aún logrado un libro que sirva así a la enseñanza escolar de la Historia. Pero si los niños son campesinos, bastará con decirles que los

¹¹⁶ *Consigna*, Año I, nº 8.

¹¹⁷ “Frente de Juventudes. Labor formativa de la Casa de Flechas”, *Consigna*, Año I, nº7.

abuelos de sus abuelos, los lejanos antepasados de tiempo de los moros o de los romanos, o de antes, han pasado la vida de modo muy parecido a ellos. Con indicarles alguna diferencia, ya se les habrá dado el sentido de la Historia. Si los niños pertenecen a elementos sociales más activos e inquietos, son obreros, o hijos de burgueses o aristócratas, entonces entenderán mejor lo que es el mando, y serán más capaces de saber Historia»¹¹⁸.

Se asentaba así el principio de formación clasista para las niñas, adaptando los conocimientos a los fines “vitales” de las hijas del pueblo o las aristócratas. La historia nacional que era transmitida desde las páginas de *Consigna*, adolecía pues de ese sentido patrioter, antiseparatista y chauvinista de la insigne y pionera historia de España. A ésta se unía la historia de una Falange mesiánica, como mostraba la lección VI de política para “Margaritas” en 1944. Una reconstrucción de la dictadura de Primo de Rivera como antecedente claro del nacionalismo franquista, que colocaba al “Ausente” en el martirologio y a las mujeres como sus vestales:

«El mejor intento de devolver a España una fe en sí misma y a los españoles una vida digna fueron los siete años de Dictadura del General primo de Rivera. Siete años en que terminó una guerra estéril, que sin provecho costaba a España muchas vidas; en que a España se la oyó en el mundo; en que todos los españoles tenían su trabajo y sustento; en que florecían las industrias, se construían escuelas, se abrían carreteras, se saneaban los pueblos. Pero cuando aquellos siete años terminaron se dedicó el nuevo Gobierno a deshacer cuanto bueno había hecho el Gobierno del General. [...] Al fin, una mejor distribución de la riqueza. Esto prometía la República, pero bien pronto se vio que no lo cumpliría, porque ni supo hacer la Revolución social ni menos tuvo nunca ningún sentido Nacional. [...] Y más adelante, José Antonio, que tenía en sí mismo todas las virtudes precisas para ser el Jefe de una generación joven y de un Movimiento total, levantó el 29 de octubre de 1933 la bandera de un Movimiento político que salvase a España [...], quitando todo lo malo anterior, no por ser anterior, sino por ser malo, y construyendo toda la arquitectura de la nación de nuevo -una doctrina nacionalsindicalista- que salve a España, dándole de nuevo la fe en sus destinos históricos»¹¹⁹.

En último lugar se situaría la “historia de las grandes mujeres”, apartado en el que se subrayaban las contradicciones existentes entre el canon de educación femenina, basado en los referentes históricos de místicas y reinas (Santa Teresa e Isabel la Católica), y el ejemplo de las fundadoras de la Falange Femenina. Como indicara Giuliana di Febo, su simbolismo se fundaba en “el mismo proceso de tipificación ideal con funciones pedagógicas. Para este fin se recurre a tópicos de “larga duración”, a menudo retomados de la época barroca [...] como imposición de un modelo comportamental totalizador para las mujeres” (DI FEBO: 2002: 87-88). Un modelo basado en la didáctica católica de una feminidad pasiva, que iba en contra de la experiencia vital de las falangistas en la clandestinidad de la guerra.

¹¹⁸ TOVAR, Antonio, “Cultura. La Asignatura de Historia”, *Consigna*, Año I, nº 10.

¹¹⁹ “Tardes de Enseñanza (Margaritas)”, *Consigna*, Año IV, nº 39.

«'Yo soy camisa vieja'. Siempre estuve junto a mis camaradas, en la lucha por Falange y España. Yo trabajaba en los ficheros, repartía propaganda, escribía sobres con mi letra picuda, que burlaba vigilancias y mentía mensajes de amor cuando eran de guerra. Yo visité en las cárceles a nuestros muchachos presos, y les llevé alimentos y consignas. Yo escuché la voz de José Antonio en su afán infinito de Patria y Justicia. Y nosotras, que gritábamos también, porque éramos, como ellos, falangistas, llorábamos, porque éramos mujeres... Varones muy sesudos y doctos, versados en todas las ciencias, sociales, y humanas, aseguraban que no éramos nadie... ¡Quién les dijera que aquellas muchachitas tan frágiles, tan ignorantes, tan sencillas, casi niñas muchas de ellas, con su poca experiencia y sus años en flor, sabían más que ellos de España y del mundo, y que sus corazones habían sentido tan hondo lo que graves cerebros gastados en lustros y lustros de estudio no sabían llegar a entender. ¡Viejos tiempos de lucha, la mano en la mano, y en alto el espíritu! En todos los afanes anduvimos nosotras, sonrientes, resueltas, seguras, sin vacilaciones ni miedos, conscientes de nuestra misión»¹²⁰.

La utilización de las vidas ejemplares de las santas se contravenía con la de estas mujeres, cuya vida pública era más próxima a la de las fascistas europeas de los años treinta. De hecho, tanto las falangistas como otras figuras-mito de la historia como María Pita o Agustina de Aragón, aparecían liberadas del modelo patriarcal que se trataba de transmitir al resto de las españolas. Una ambigüedad en el discurso y un modelo poco edificante como prototipo de esposas, madres y perfectas amas de casa. Y es que “los modelos históricos de los grupos dominantes [esos “varones muy sesudos y doctos”] no hacían sino mostrar la dificultad que tienen los grupos mudos [a los que pertenecerían la mayoría de mujeres, falangistas incluidas] para transmitir modelos alternativos” (DEL VALLE: 2000, 243-265). Así lo describía Francisca Bohigas, maestra, inspectora de enseñanza primaria y nada menos que diputada a Cortes entre 1933 y 1936 por la CEDA, en la revista con que la Sección Femenina pretendía implantar su modelo educativo en las escuelas de niñas:

«La instrucción puede ser tan amplia como se quiera, porque el saber no estorba cuando lo adquiere una persona que tiene una sólida formación religiosa y moral. El riesgo de la instrucción estriba en que no sea adecuado a las necesidades del que la recibe y a su desarrollo psicofisiológico. [...] No podrán emplearse los mismos cuestionarios que se utilicen para la instrucción de niños de edad y condiciones análogas de desarrollo, porque las niñas han de cumplir su fin histórico con otro tipo de trabajos. Tampoco debemos caer en la superficialidad; por aquello de que las mujeres no han de ser sabias, no vayamos a darles generalidades. [...] No confundamos el saber Historia de España con tener conciencia nacional; puede ocurrir que una persona haya aprendido mucha historia y sin embargo no tenga la conciencia bien formada [...]. La mujer, que tanto influye en la formación de sus hijos, debe tener también ideas claras y concisas en su expresión, acerca de cuanto se relacione con la defensa de la

¹²⁰ “María Luisa, “camisa vieja”, en “Tema II. Fundación de la Sección Femenina de FE. Las siete primeras camaradas”, *Consigna*, Año V, nº 55 (Programa de Historia de albergues de la SF del Frente de Juventudes).

Patria, conservación y acrecentamiento de la riqueza y de la dignidad nacional. La mujer ha de poder responder a cuanto pida una familia cristiana y española, y a eso ha de atender una formación adecuada»¹²¹.

Estos párrafos resumen los principios educativos femeninos durante el primer franquismo, fundados sobre la idea de que el conocimiento no debía ser democrático ni recaer sobre todas las personas por igual. Se exigía una formación diferenciada de los niños de la misma edad, evitando tanto hacer de ellas “sabias” marisabidillas, como ignorantes de los principios morales y patrióticos que debían transmitir a su prole, eje de su misión histórica. Y es que las españolas no eran concebidas como sujetos con una identidad y proyección de vida propia, sino como meros canales de socialización: de las madres respecto a sus hijos, y de las maestras respecto al resto de la sociedad.

En cualquier caso, el sector más refractario a las reformas en la enseñanza durante la dictadura fue la Iglesia, por su mayor influencia tanto en la educación primaria como, sobre todo, en la secundaria. En 1947 un 49% de las jóvenes que estudiaban lo hacían en institutos privados y, sobre todo, religiosos donde las chicas representaban un 35% en 1953. Y es que, frente a la expansión republicana, el franquismo promocionó el elitismo de dichos estudios, favoreciendo a las hijas de clases “adictas” medias-altas, en detrimento de las bajas, y primando a los hijos varones sobre las “hembras” (CANALES: 2012: 375-391).

En 1953 las encuestas mostraban además que las y los jóvenes educados en dichos colegios religiosos eran además los más conservadores, y aún en los 60 la apoliticidad del español medio, acomodado a la positiva evolución económica, adquirió un mayor sesgo de género. La apatía femenina se explicaría entonces por ese menor nivel cultural, la anteposición de sus roles sexuales, y porque “sus ingresos económicos eran bajos y residían en las zonas rurales” (SEVILLANO: 2000, 176-206). Tal y como pretendía el Régimen, si la población obrera sólo se preocupaba por subsistir, la ausencia de libertades pasaría a segundo plano.

Conclusiones

Las niñas y jóvenes que vivieron el primer franquismo fueron víctimas del silenciamiento femenino que se impuso como un castigo, una losa que habría de lapidar las veleidades transgresoras de las mujeres durante el periodo republicano y la “edad de plata” de las letras españolas. Frente a la coeducación, la dignificación del magisterio y la mayor inversión en instrucción pública conocida hasta entonces, la dictadura restauró un modelo de estricta segregación sexual, que trató de justificar en la destrucción bélica su abandono de la escuela como motor de ciudadanía. Del espacio

¹²¹ BOHIGAS, Francisca, “Tema XIII. La educación de la mujer”, *Consigna*, Año III, nº 29.

de encuentro y librepensamiento que procuró la Segunda República, se pasó a unos pobres y aleccionadores “colegios nacionales” donde las niñas dejaron de buscar su libertad.

De entre todas las situaciones de dejación educativa, hemos tratado de mostrar un retrato de la escuela rural como exponente de la desigualdad más flagrante. Allí, no sólo se reproduciría ese currículum basado en las vidas ejemplarizantes y un aprendizaje memorístico, donde los referentes femeninos para la nueva generación de españolas pasarían por ser santa, reina o falangista. También se vivía la miseria moral de posguerra, el absentismo, y la total falta de recursos para superar las expectativas de vida de sus madres.

Paradójicamente, fueron las madres coraje quienes, saltándose los códigos de conducta que las condenaban al silencio y la pasividad, denunciaron ante las juntas de instrucción primaria el abandono de sus hijas por la incapacidad de todo el sistema educativo. Y es que a veces sólo las mujeres que necesitaban trabajar para sobrevivir, y querían algo mejor para la generación siguiente, parecían moverse en esa España quieta, muda y temeraria de los años cincuenta... Fue así cómo se quebró el silenciamiento femenino para despertar del anestésico cultural del franquismo.

Bibliografía

- ALDECOA, J. (1996), *Historia de una maestra*. Barcelona, Anagrama [1ª ed. 1990].
- BALLARÍN, P. (1999), “Maestras, innovación y cambios”, *Arenal*, Vol. 6, nº 1, pp. 81-110
- BALLARÍN, P. (2001), *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid, Síntesis.
- BORDIEU, P. (2000), *La dominación masculina*. Barcelona, Anagrama.
- CANALES, A. F. (2012), “Little intellectuals. Girls’ academic secondary education under Francoism: projects, realities and paradoxes”, *Gender and Education*, vol. 24, nº 4, pp. 375-391.
- CAPEL, R. M. (1986), *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)*. Madrid, Ministerio de Cultura-Instituto de la Mujer.
- CAZORLA, A. (2016), *Miedo y progreso. Los españoles de a pie bajo el franquismo, 1939-1975*. Madrid, Alianza.
- DEL VALLE, T. (2000), “Procesos de la memoria: cronotopos genéricos”, *Perspectivas feministas desde la antropología social*. Barcelona, Ariel.
- DI FEBBO, G. (2002), *Ritos de guerra y de victoria en la España franquista*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- ESCOLANO BENITO, A. (1982), “Discurso ideológico, modernización técnica y pedagogía crítica durante el Franquismo”, *Historia de la Educación*, nº 8, pp. 7-28.
- FLECHA GARCÍA, C. (1982), “Algunos aspectos sobre la mujer en la política educativa durante el régimen de Franco”, *Historia de la Educación*, nº 8, pp. 77-97.
- GIMÉNEZ CABALLERO, E. (1938), *Genio de España. Exaltaciones a una resurrección nacional y del mundo*. Zaragoza, Jerarquía.
- HUERTAS, R. (2009), “Los niños de la `mala vida`: la patología del golfo en la España de entresiglos”, *Journal of Spanish Cultural Studies*, Vol. 10, nº 4, pp. 423-440.
- LUCENA, R. (1999), *Historia de la Educación en la España Contemporánea*. Madrid, Acento.
- MORCILLO, Aurora G. (2000), *True Catholic Womanhood. Gender ideology in Franco’s Spain*. Dekalb: Northern Illinois University Press.
- MORENTE VALERO, F. (1997), *La Escuela y el Estado Nuevo. La depuración del magisterio Nacional (1936-1943)*. Valladolid, Ámbito.
- NAROTZKY, S. & SMITH, G. (2010), *Luchas inmediatas. Gente, poder y espacio en la España rural*. Valencia, Universitat de Valencia.
- NASH, M. (2002), “Las mujeres en el mundo contemporáneo”, *Aula de Historia Social*, nº 9, pp. 14-41.
- NAVARRO SALADRINAS, R. (1982), “El franquismo, la escuela y el maestro (1936-1975)”, *Historia de la Educación*, nº 8.

- RAMOS, M^a D. (coord.) (2014), *Tejedoras de ciudadanía. Culturas políticas, feminismos y luchas democráticas en España*. Atenea, Málaga.
- RODRÍGUEZ, Ó. (2015), *Pupitres Vacíos. La escuela rural de posguerra. Almería, 1939-1953*. Almería, IEA.
- RODRÍGUEZ, S. (2005), “Mujeres perversas. La caricaturización femenina como expresión del poder entre la guerra civil y el franquismo”, *Asparkía. Revista de Investigación Feminista*, nº 16, pp. 177-199.
- RODRÍGUEZ, S. (2015), *Memorias de los Nadie. Una historia oral del campo andaluz (1914-1959)*. Sevilla, Junta de Andalucía -Archivo Historia Oral del País Vasco.
- RODRÍGUEZ, S. (2016), “El silencio femenino como insumisión en los siglos XIX y XX”, *Andalucía en la Historia*, nº 52; pp. 24-29.
- SÁNCHEZ, P. (2014), “Exilio interior femenino y supervivencia durante la dictadura”, en LEDESMA, M. et al., *Homenaje a Carmen de Michelena*. Jaén: Universidad de Jaén, pp. 145-160.
- SEVILLANO, F. (2000), *Ecos de papel. La opinión de los españoles en la época de Franco*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- VALLS, R. (2000), “Ideología franquista y enseñanza de la historia en España, 1938-1953”, en FONTANA, J. (ed.), *España bajo el franquismo*. Barcelona, Crítica, pp. 230-245.



LA TRANSICIÓN INACABADA: ENTRE LA VERDAD Y LA RECONCILIACIÓN

Joseba Eceolaza Latorre

A qué estamos dispuestos a renunciar para lograr pasar de una dictadura a una democracia es una pregunta razonable que se han planteado en muchos lugares y en muchas épocas. Ante la necesidad de cerrar heridas y reconciliar a dos partes que se han enfrentado violentamente no es fácil acertar.

El olvido, que a menudo se equipara con el deseo de normalidad, incluso con el ansia por vivir, es una idea que socialmente tiene aceptación. Considerar que “remover el pasado” es negativo resulta común en nuestras sociedades. Por eso, precisamente, el modelo de transición española tuvo tanto éxito sociológico: en buena medida se defendió la idea de que la reconciliación se podía culminar sin bucear en las heridas.

Tras la muerte de Franco la tensión entre la reconciliación-convivencia y la justicia-verdad marcó el debate político. Al final se decidió que la reconciliación estaba por encima de la justicia, como si una no fuera parte de la otra. No fuimos un caso aislado: en Francia, Alemania, Irlanda, Italia, Argentina, Uruguay, Brasil o incluso más adelante, en el momento de la disolución de ETA político-militar a principios de la década de los ochenta, se tuvo el mismo debate y se resolvió de forma diferente, incluso contrapuesta.

La ley de amnistía y la postura de quienes la apoyaron, por ejemplo, consolidaron la idea de que el olvido, aunque sea parcial, es necesario para superar la violencia. El debate en el Congreso de los Diputados, recogido en el acta oficial de la sesión, sobre aquella ley el 14 de octubre de 1977 es el reflejo de ese espíritu. Xabier Arzallus, portavoz del Partido Nacionalista Vasco (PNV), afirmó de forma contundente: “Es simplemente un olvido, como decía el preámbulo de nuestra ley, una amnistía de todos para todos, un olvido de todos para todos... Olvidemos, pues, todo”.

El recuerdo de la Guerra Civil, la necesaria amnistía laboral y el deseo de sacar a la calle a todas las personas encarceladas por hacer política influyó en la toma de posición de varios partidos políticos. El Partido Comunista (PCE), coherente con la generosidad histórica con la que actuó desde 1956, subrayó en boca de Marcelino Camacho, dirigente también de Comisiones Obreras (CCOO): “Para nosotros, tanto como reparación de injusticias cometidas a lo largo de estos cuarenta años de dictadura, la amnistía es una política nacional y democrática, la única consecuencia que puede cerrar ese pasado de guerras civiles y de cruzadas. Queremos abrir la vía a la paz y a la libertad. Queremos cerrar una etapa; queremos abrir otra. Nosotros, precisamente, los comunistas, que tantas heridas tenemos, que tanto hemos sufrido, hemos enterrado nuestros muertos y nuestros rencores. Nosotros estamos resueltos a marchar hacia adelante en esa vía de la libertad, en esa vía de la paz y del progreso”.

En ese mismo sentido, el socialista Txiki Benegas opinaba que “para nadie es un secreto que esta Ley de Amnistía es producto de opciones políticas diferentes. Pero si alguna insuficiencia tiene, posee el indudable valor de ser una amnistía en la que casi todas las fuerzas políticas de esta Cámara -¡ojalá fueran todas!- tienen la voluntad de enterrar un pasado triste para la Historia de España y de construir otro diferente sobre presupuestos distintos, superando la división que ha sufrido el pueblo español en los últimos cuarenta años”.

El elogio del olvido llegó a tanto que todavía en 2008, en una entrevista concedida a *El País*, Andrés Cassinello, director de los servicios de información durante la Transición y teniente general, afirmó que “algunas cosas es mejor que no se sepan nunca”.

Así las cosas, se impuso la idea del “pasar página cuanto antes” como base para la armonía social. El olvido tuvo prestigio, se elevó a actitud generalizada y la absolución abarcó todo tipo de delitos.

Uno de los peores efectos que dejó aquel modelo de transición es que se instaló la idea fuerza en la opinión pública española de que el olvido es un costo asumible, si a cambio los avances son sustanciales. El precio de la Transición fueron las víctimas de la violencia política, que nunca fueron tenidas en cuenta ni protagonizaron el debate político.

El comportamiento de las víctimas, a veces desde su silencio doloroso, se erige en una escuela moral para toda la sociedad. Sobre ello Jon Ardalur, miembro de ETA político-militar y uno de los asesinos del empresario Ángel Berazadi, entrevistado por Jon Sistiaga, afirma algo que suena a evidente, pero que pocas veces se destaca: “La generosidad en todo este proceso de las víctimas ha sido bestial. Entonces que no llegara nadie a la venganza es un milagro. Es que si no, hubiera sido una guerra civil y estuvimos a punto de que lo fuera. No lo fue porque las víctimas renunciaron a la venganza. Encima aceptaron una amnistía, aceptaron otra y hubieran aceptado otra, con tal de acabar. Es de una generosidad...”.

En la lógica de la gente más castigada por la Guerra Civil y la cruel represión franquista de los primeros años, su mirada buscaba provocar un encuentro conciliador entre dos bandos. El discurso de Marcelino Camacho, por ejemplo, es el reflejo de esa buena voluntad. Pero no se trataba solo de salir de una guerra, sino de encarar un fenómeno incipiente e intenso como el del terrorismo, que además protagonizó la Transición.

El artículo 1 de la ley de amnistía concretaba que “quedan amnistiados todos los actos de intencionalidad política, cualquiera que fuese su resultado, tipificados como delitos y faltas realizados con anterioridad al día quince de diciembre de mil novecientos setenta y seis”. Ello dejó desprotegidas a las víctimas del terrorismo: no solo excarceló a personas con delitos de sangre, sino que además hizo que se archivaran investigaciones policiales en marcha en torno a atentados gravísimos, como el que sucedió con el atentado de ETA contra la cafetería Rolando. Ocurrió en 1974 y fueron asesinadas trece personas. A los autores materiales dejaron de buscarlos. El entramado de colaboradores quedó en libertad.

El impacto de la violencia

Impulsados por valores positivos, como la reconciliación y la convivencia, se trató de decretar el olvido incluso de delitos de sangre, pero eso es imposible porque la onda expansiva de la violencia no se corta con una ley.

Las heridas dejadas por la violencia duran tanto como dura la vida de los vivos. Y si la condición de víctima no se hereda, el dolor sí que se transmite a las siguientes generaciones, que intuyen ese trauma en ellos mismos. Hagamos lo que hagamos, la violencia estará presente en nuestras vidas. Es un baldón que arrastraremos durante varias generaciones. Esta es, precisamente, una de las grandes tragedias de la violencia: que sus efectos perduran durante muchos años.

Los expertos hablan de que un trauma como el de la violencia necesita entre tres y cuatro generaciones en ser superado. Quienes no han vivido de forma directa la agresión intuyen sus consecuencias en los mayores, las sienten y, a veces, las padecen. Cuánto hay de ese trauma pasado en la construcción del presente es una reflexión que deberemos tener siempre en cuenta. Como dice Josu Elespejohdel concejal socialista Froilán Elespe, asesinado en 2001, “la convivencia plena requiere enfrentarse a la realidad de lo que hicieron”.

En el caso, por ejemplo, de la Guerra Civil y el franquismo, muchas de las víctimas republicanas optaron por el silencio. En ocasiones callar fue un acto saludable de protección. Nadie quería que los siguientes sintieran el dolor de la muerte o la desaparición.

Los efectos que tiene la violencia en la sociedad del futuro es una perspectiva que, históricamente, se ha considerado poco. Los debates sobre la violencia que tenían los grupos de extrema izquierda durante el final del franquismo giraban en torno a la tensión entre fines y métodos. Pero casi nunca el daño que la violencia generaría años después de ser ejercida tuvo algún peso en las reflexiones sobre el uso de la lucha armada. Pero lo cierto es que, a pesar de que en la Transición la reflexión sobre ello no existió, el daño a la sociedad del futuro es evidente. “Aita, llevo 25 años intentando recordar algún gesto tuyo y no puedo. No sabes cuánto duele”, escribió Mikel Iruretagoyena en el 25º aniversario del asesinato de su padre, concejal del Partido Popular en Zarautz. En ese mismo sentido, Javier Ordoñez, hijo de Gregorio Ordoñez, afirmó en la única entrevista que ha concedido: “ETA no solo asesinó a mi padre, sino que me robó la posibilidad de tener recuerdos de una vida con él”.

La losa que debe cargar el superviviente resulta terrible en la mayoría de las ocasiones. No es infrecuente la idea del suicidio entre quienes mataron y no es raro, tampoco, que una víctima acabe con su propia vida. Eso ocurrió en el caso de algunas de las personas que estuvieron en los campos nazis. Primo Levi, Jean Amery, Nico Rost, por ejemplo, después de sobrevivir al horror nazi decidieron suicidarse. En 1982 ETA asesinó al industrial Rafael Vega. A los tres meses, su viuda, María Dolores Berisa, se suicidó. Un hermano de José Luis Hervás, el guardia civil asesinado en la Foz de Lumbier (Navarra) en 1990, también se quitó la vida a los pocos años de aquello, porque el asesinato de su hermano terminó de hundirlo en un pozo insalvable.

Alejandro Ruiz-Huerta, superviviente de la matanza de los abogados laboristas, escribió que “desde lo de Atocha siempre me ponía, en los sitios públicos, de cara a la puerta para controlar lo que viniese. Para no percibir la sorpresa en el rostro de otros, como en Atocha, donde tuve que volverme -estaba sentado de espaldas a la puerta- para obedecer a los pistoleros y ponerme de pie con las manos arriba”.

La Transición inacabada

Hace dos años Concha Diéguez, que recuperó los restos de su padre Claudio, militante de la CNT y ferroviario en Alsasua, asesinado en 1936, decía que “una cosa es perdonar, pero no se puede olvidar porque el dolor se queda incrustado en el corazón”.

Ese dolor incrustado y no abordado oficialmente es uno de los motivos que explican que la Transición española sea una obra inacabada. Para culminar el andamiaje democrático es preciso consolidar una Memoria Democrática que tenga en cuenta los derechos de las víctimas, que deslegitime el uso de la violencia y que ponga en valor la aportación de todos aquellos opositores a la dictadura que con mucha eficacia y sin usar la violencia doblegaron al franquismo en lo que se llamó la “galerna de huelgas” de 1975 y 1976.

Tal vez una de las reflexiones que se nos ha quedado grabada de este tiempo es que el progreso sin cerrar o ajustar las cuentas de las víctimas y la sociedad tarde o temprano se desgarrará por la grieta de la memoria. Porque el olvido no es duradero, siempre habrá alguien que pregunte qué pasó y qué hicimos.

Se suele decir que la verdad es un derecho, pero en realidad la verdad es una cualidad de la convivencia. En nuestro país la verdad la han tenido que construir las asociaciones que han defendido los derechos de las víctimas o las propias víctimas con sus recuerdos. Hasta 2022 en el caso de la memoria histórica o hasta el 2011 en el caso de las víctimas de ETA no ha existido una ley que reconozca plenamente los derechos de las personas damnificadas por la violencia.

A raíz de ese modelo de transición sustentado en la ley de amnistía, la sensación de impunidad se ha extendido. Ningún crimen del franquismo ha sido juzgado, muchos de los asesinatos cometidos por grupos ultras o funcionarios policiales tampoco han sido investigados y la ley de amnistía se aplicó a más de 65 asesinatos cometidos por ETA.

La verdad es una ausencia en nuestro sistema político. Tanto es así que 42 años después de la muerte de Franco España ha tenido que aprobar una ley, la de Memoria Democrática, que corrigiera los olvidos de la Transición. Estos déficits se han trasladado a muchos ámbitos de los derechos de las víctimas. Especialmente chocante ha sido la gestión que se ha hecho de la existencia de los desaparecidos.

Tras la muerte del dictador Franco, en muchos casos, los familiares y amigos de los asesinados desenterraron los cadáveres de cunetas y descampados. Lo hicieron a la luz del día, con el cariño y la dignidad de sus allegados, pero sin el reconocimiento oficial. Se llamaron exhumaciones tempranas y sobre todo se dieron en Navarra, La Rioja y Extremadura a finales de los años setenta.

En bastantes lugares del mundo al concluir las dictaduras o períodos nefastos del pasado y cargados de crímenes políticos se crean “comisiones de la verdad”, se abren espacios públicos desde las más altas instituciones para debatir, para esclarecer y en el fondo para que haya una catarsis que permita restablecer la verdad, reparar con justicia a las personas y cerrar las heridas del pasado. El resultado, aunque doloroso y fuerte, permite establecer un punto de partida más justo que cuando se obvian las vulneraciones de derechos humanos y se actúa como si tales hechos, que marcaron tan profundamente la sociedad -a toda ella, a las víctimas y a los represores- no hubieran existido o como si tales hechos se pudieran olvidar fácilmente.

Así la elaboración de una verdad pública, compartida socialmente e interiorizada por las nuevas generaciones queda en manos de asociaciones y víctimas. La primera Ley de memoria histórica de 2007 precisamente era la muestra de esa ausencia de relato institucional. Se regulaban una serie de derechos para las víctimas de los fusilamientos y la represión franquista, pero no se explicaba, en la exposición de motivos, qué es lo que había sucedido durante la Guerra Civil y la dictadura. La Memoria Democrática, como base para la construcción de nuestro sistema político, pero también como transmisor de valores, queda así relegada a una memoria íntima o particular. Y cuando eso pasa la memoria colectiva del pasado, de los luchadores por la democracia, se abandona a merced del relativismo.

Esto explica, entre otras razones, que dos de los grandes mitos franquistas hayan llegado hasta nuestros días. El primero, el mito de los dos bandos, igualmente responsables e igualmente mortíferos, parece instalado en buena parte de la opinión pública española. El segundo, el abuso de la figura del “fusilado por envidia”, que también ha tenido poca contestación desde las instituciones públicas. Como si el golpe de Estado, la Guerra Civil o los cuarenta años de dictadura hubieran sido producto de “las rencillas entre hermanos” o las “envidias” o las disputas por “los terrenos y las lindes”.

La verdad de las víctimas

La reconstrucción de los hechos, ya sea jurídica o histórica, hace que las víctimas obtengan respuestas o se planteen preguntas que las persiguen durante toda la vida. El por qué a mí suele suponer un peso enorme. Saber quién y por qué no solo tiene que ver con el reproche penal, que a veces no llega nunca, pero colmar ese vacío de datos ayuda a cerrar el duelo. La abogada Cristina Almeida, en el contexto del juicio por el asesinato de los abogados de Atocha en 1977, afirmó: “Nosotros no vamos a ganar este juicio por el número de años que se les imponga a los acusados.

Este juicio está perdido de antemano para la acusación particular: lo perdimos el día 24 de enero de 1977. El día que ellos murieron”.

En este sentido, a la verdad jurídica y la verdad histórica se suma la verdad del testimonio, un instrumento que no solo completa el relato de lo que ocurrió, sino que además tiene un poder reparador fuerte. De hecho, la verdad del testimonio consiste en dejar hablar y escuchar a la víctima, implica adentrarse en pasajes de la historia que solo ella puede contar. Dar testimonio y tenerlo en cuenta, darle importancia pública, puede llegar a suplir a la justicia como instrumento de reparación cuando ha pasado mucho tiempo desde el delito y ha prescrito o cuando este queda sin esclarecer. Por eso, reconocer oficialmente también implica dar veracidad a los testimonios.

En un homenaje a Fernando Buesa, su hija Sara apuntaba a los perpetradores y se hacía las preguntas sin respuestas que probablemente se hayan formulado muchas víctimas: ¿Quiénes asesinaron? ¿Dónde están? ¿Qué hacen? ¿Tienen una vida normal? Para muchas víctimas el consuelo de la verdad, a veces, es más importante que el castigo judicial, una lección que también aprendimos en la batalla de la memoria histórica. Porque la verdad no sólo repara y reconcilia, la verdad que se convierte en un hecho social también salva a la víctima de cualquier sensación de culpabilidad. Porque fijar lo sucedido suele facilitar un juicio moral al pasado, como afirma el filósofo Reyes Mate.

Corregir una injusticia y poner en marcha todos los mecanismos necesarios para resarcir el daño causado y esclarecer al máximo los hechos es una actitud necesaria a nivel social e institucional también cuando han existido episodios de violencia causados por funcionarios públicos en el contexto de violencia de motivación política. Estas actuaciones del Estado o de sus miembros, además de injustas, minaron la legitimidad y credibilidad del propio Estado democrático de derecho, socavaron el tejido moral de nuestra sociedad, sacaron el lado oscuro del poder, su impunidad y arbitrariedad, desencadenaron una espiral de agravios y resentimientos y, lo que es más grave, su aceptación por buena parte de la sociedad corrompió la conciencia de la sociedad.

Entre 1976 y 1982 498 personas fueron asesinadas y hubo 450 heridos provocados por diferentes organizaciones terroristas. ETA fue responsable del 68% de las muertes. Nuestra Transición, tal y como viene a demostrar el trabajo de Sophie Baby *El mito de la transición pacífica*, estuvo determinada por un nivel alto de violencia.

La impunidad y la falta de esclarecimiento también protagonizaron los crímenes provocados por el terrorismo de ultraderecha o los atribuidos a policías. Tal y como recoge Manuel Gallego López en el libro *Abogados de Atocha. La masacre que marcó la Transición*, “Juan José Rosón, ministro del Interior, el 30 de abril de 1981, afirmó que de las 135 acciones ilegales cometidas por grupos de ultraderecha en 1977, tan solo cuatro fueron esclarecidas”.

La continuidad de la mayor parte de las estructuras del Estado y sus protagonistas fomentó cierta tolerancia hacia los excesos policiales y consolidó la idea de la impunidad también ante delitos de sangre. Un total de 178 personas fueron asesinadas por la policía entre 1975 y 1982,

principalmente en los años 1976 y 1977 coincidiendo con el auge de las manifestaciones y la aprobación de la ley de amnistía.

En 2008 el Comité de Derechos Humanos de la ONU aconsejó a España derogar la ley de amnistía y a la vez a:

b) tomar las medidas legislativas necesarias para garantizar el reconocimiento de la imprescriptibilidad de los crímenes de lesa humanidad por los tribunales nacionales; c) prever la creación de una comisión de expertos independientes encargada de restablecer la verdad histórica sobre las violaciones de los derechos humanos cometidas durante la guerra civil y la dictadura; y d) permitir que las familias identifiquen y exhumen los cuerpos de las víctimas y, en su caso, indemnizarlas.

Existe la sensación social de que la impunidad establecida por la ley de amnistía afectó especialmente a personas vinculadas con el franquismo o la ultraderecha. Pero lo cierto es que más de 65 asesinatos cometidos por ETA fueron amnistiados. Entre ellos se encuentra el asesinato de 13 personas en el mencionado atentado cometido en 1974 en la cafetería Rolando de la calle Correos de Madrid. Además, en ese mismo atentado hubo alrededor de ochenta heridos. Entre las víctimas había tres empleados del local los camareros Gerardo García, padre de tres hijos, y Manuel Llanos, de 26 años, y el cocinero Francisco Gómez, de 31; dos matrimonios los recién casados Antonio Alonso y María Jesús Arcos, de 30 y 28 años, y Baldomero Barral y María Josefina Pérez, de 24 y 21 años, respectivamente, y padres de dos hijos; la maestra Francisca Baeza, de 45 años; la estudiante de 20 años María Ángeles Rey; la administrativa Concepción Pérez, de 65 años; el ferroviario Antonio Lobo, de 54 años y padre de dos hijos; y Luis Martínez Marín, comercial de 78 años.

Curiosamente ETA tardó 44 años en reivindicar ese atentado, cosa que hizo en el último boletín interno, *Zutabe*, publicado justo antes de su disolución en 2018. El sumario 285/74 se había cerrado cuarenta años antes, en 1978, gracias a la ley de amnistía. Una de las responsables de semejante atentado, Eva Forest, se libró de responder ante la justicia.

Uno de los grandes problemas morales del modelo español de transición y amnistía es que igualó a víctimas y victimarios, y equiparó también a personas que habían cometido crímenes gravísimos con personas que estaban en la cárcel por repartir propaganda.

Ese corte además contribuyó a construir uno de los peores mitos manejados por la izquierda alternativa de este país, seducida como estaban por la idea de la violencia revolucionaria. A ETA se le concedió una autoridad envuelta en un halo antifranquista que nunca debía haber tenido. Las víctimas de la cafetería Rolando constituyen un buen ejemplo: nada hubo de antifranquismo en el asesinato de más de una decena de ciudadanos de a pie.

La ceguera de buena parte de la sociedad ante el drama que suponía la violencia de ETA ha sido más intensa por culpa de algunos de estos mitos legitimadores que han operado como auténticos e insistentes bálsamos, aunque no tuvieran un mínimo rigor. La izquierda radical abertzale se ha

aferrado al mito antifranquista incluso hasta 2011, cuando ETA anunció que dejaba de matar casi cuarenta años después del final de la dictadura.

La defensa o, al menos, la justificación de ETA durante la dictadura implica tanto como aceptar la existencia de una ETA buena y una mala. La buena se disfrazó de vanguardia antifranquista y se granjeó éxitos sonados, como el magnicidio de Carrero Blanco. La mala, se supone, vino tras la muerte del dictador y acumuló más del noventa por ciento de los asesinatos. Pese a la testarudez de las cifras, la supuesta existencia de una ETA mala y una ETA buena habría servido también como coartada moral para esquivar el desastre que supone el ejercicio de la violencia desde el primer segundo que es imaginada, tal y como podemos advertir al conocer el impacto que tiene la violencia en la vida de los damnificados.

Que ETA naciera en un contexto concreto como la dictadura no justifica su trayectoria. Romper esa unión implica tener claro que la violencia no fue, no es, algo inevitable, no fue un mal menor y mucho menos fue algo que tuviera sentido.

Esto lo tuvieron muy claro tanto CCOO como el PCE, pero no así buena parte de la nueva izquierda radical de la época. De hecho, las primeras movilizaciones o declaraciones contra la violencia de ETA fueron las expresadas por esas dos organizaciones. Para el caso italiano, pero exportable a cualquier contexto de terrorismo, a tener en cuenta fueron también las palabras del secretario general de CCOO de Cataluña José María Rodríguez Rovira en 1977: “En Italia se empieza luchando contra los reaccionarios y se termina luchando contra los revolucionarios; se empieza tirando a las piernas y se acaba tirando al corazón.”

Tal vez una de las primeras críticas públicas que recibió ETA fue la realizada por CCOO de Navarra en 1973. En aquel año la Comunidad Foral, como otros lugares de España, vivía un contexto de fuerte protesta social. Las huelgas que pretendían derrocar al franquismo y mejorar las condiciones de vida de la clase obrera se extendía por las principales fábricas. Había fuertes protestas en las minas de Potasas y en Motor Ibérica, lo que desembocó en una huelga general. En ese momento Torfinasa, dirigida por Felipe Huarte, también estaba sufriendo una conflictividad alta. Los trabajadores se organizaron para aguantar 48 días de huelga y se encerraron en la iglesia del Salvador, en el barrio pamplonés de la Rochapea. Justo cuando se estaba produciendo esa importante protesta, ETA decidió secuestrar a Huarte e intervenir a su manera en el conflicto laboral. Ante ello, buena parte de la plantilla firmó un comunicado en el que criticaban a ETA por auto erigirse en representante de esa lucha obrera.

Conclusiones

Así pues, en España y a raíz de ese modelo de transición se consolidó una cultura de la impunidad y de la ausencia de verdad que en parte seguimos arrastrando. Los testimonios de las víctimas suelen resultar antipáticos si no tenemos cierta cercanía ideológica con ellas. Recordar a las víctimas del

terrorismo de ETA no debería ser patrimonio de quienes sufrieron su amenaza, ni deslegitimar el franquismo y sus símbolos debiera ser solo parte de las preocupaciones de las izquierdas.

Existen pues, unas cegueras cruzadas por las que parece que cada uno debe llorar a sus muertos. Por eso es importante en esta era del testimonio tratar de crear una cultura de la memoria, una comunidad del recuerdo. Para que las enseñanzas de la memoria sean universales, para que la impunidad o la ausencia de verdad se resuelvan en todos los casos y para todas las víctimas, independientemente de la época en la que fueron agredidas.

Para la paz y la convivencia hacen faltan mentalidades de paz, por eso necesitamos evitar la compensación de daños o los relatos competitivos y promocionar una cultura de los Derechos Humanos y una Memoria Democrática que esté llena de valores y ejemplos.

El filósofo alemán Adorno, sobre la lógica de la compensación de daños, tan vieja como las guerras, escribió que “la actitud de olvidar y perdonar todo, que correspondería a los que han sufrido la injusticia, ha sido adoptada por quienes la practicaron. (...) Carece de racionalidad el balance de culpas que se suele hacer, como si lo acaecido en Dresde compensara Auschwitz”.

En 2014 Reyes Mate, lúcido como siempre, apuntaba sobre el asunto de la teoría del empate que “no se trata de enfrentar violencias, de comparar los asesinatos del GAL a los del comando de Madrid, por poner un ejemplo, sino de ver en todas ellas una absoluta falta de humanidad que marca a quien las perpetra, las jalea o simplemente las tolera...La batalla hermenéutica que se está librando aquí y ahora no gira tanto en torno a los sucesos acontecidos, sino a su significación moral. Humanidad o barbarie, esa es la disyuntiva”.

La teoría del empate para quienes han defendido y aplaudido el asesinato es la forma más reconfortante de abordar su responsabilidad personal y política ante el desastre de la violencia. Esta actitud no es original ni inédita. Es lo que se llama “síndrome de Vichy” y que Tony Judt estudió con profundidad. Con ese mecanismo indulgente con la sociedad se trató de evitar que la ciudadanía se cuestionara su comportamiento durante los años en los que se cometieron crímenes gravísimos. Esa relativización de los crímenes también fue abordada por el Bundestag en 1994, incluso tiene un concepto en inglés para referirse al mismo, *whataboutism*, que es algo así como “qué me dice usted de...”.

Ahora, más que nunca, hace falta debatir sobre una ética universal, de mínimos, que evite que seamos unos perfectos matizadores cuando la violencia la ejercen los otros. Y esto es algo que debemos quebrar porque amenaza nuestros cimientos morales.

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

La idea de que la verdad en sí misma, o el conocimiento de lo sucedido, traerá una convivencia sana es dudosa. En ocasiones hemos creído ingenuamente que la memoria es un antídoto para la no

repetición. Pero hace falta algo más. Los serbios conocían perfectamente lo sucedido en el nazismo, pero provocaron el genocidio de Srebrenica en julio de 1995, cuando fueron asesinadas al menos 8.000 personas. Por eso hace falta otro espíritu de época y la reconstrucción de nuevos referentes que estén presentes a los ojos de la gente más joven, para quebrar de alguna manera esa idea romántica del ejecutor entregado que lucha por una causa noble. Porque es necesario garantizar que las ideas autoritarias que nutrieron la actividad violenta no vuelvan. En esa garantía de no repetición, son importantes las representaciones públicas porque nos desnudan ante nuestras intenciones de futuro. Y ese futuro de convivencia choca con la existencia de discursos que elogian el olvido.

Por desgracia, muchas sociedades en distintos momentos han afrontado un tiempo postviolencia. Y las tareas pendientes, más allá de la intensidad y las causas, suelen tener un nexo común. Después de los tiros, el odio y la deshumanización hay que reconstruir el tejido social dañado. Y este suele estar especialmente roto en la mirada que hemos tenido hacia el otro, hacia su dolor, sus miedos y sus tragedias. Porque después de parar de matar toca parar de odiar.

“El silencio estimula al verdugo, no al que sufre”, afirmó Elie Wiesel. Durante una larga época, y en momentos de cambio o transición, se ha considerado que las víctimas eran “el precio obligado de la marcha de la historia” en palabras de Reyes Mate. Pero ahora tenemos la obligación de consolidar lo mejor de la “era de los testigos” contando los detalles del sufrimiento. Relatar aquellas vivencias de las víctimas que se nos hacen más fáciles de entender permite que empaticemos con ellas porque ocurren donde nosotros vivimos, porque suceden en el año en el que nacimos o porque son tan crueles que nos conmueven.

Lo cierto es que ese pasar página de la Transición fue el prelude de las heridas de hoy. Porque dedicarle tiempo al trauma, poner en marcha todas las medidas posibles para evitar la impunidad y la falta de esclarecimiento y evitar la consideración social de los victimarios no solo es colmar unos derechos individuales que tienen las víctimas, sino que también es hacernos un favor como sociedad. Porque el olvido en realidad siempre es una ruina. En algún libro integrado en eso que llaman *literatura concentracionaria* leí que “olvidar ya las cosas del pasado, además de paternal, es tremendamente ingenuo porque nos lleva a un estado de superación y de bienestar, irreal y falso”. “No es lícito olvidar, no es lícito callar. Si nosotros callamos, ¿quién hablará?” dejó escrito Primo Levi.

La serie *Chernobyl* termina con estas palabras: “La verdad siempre está ahí, la veamos o no, laelijamos o no. A la verdad no le importa lo que necesitamos; no le importan los gobiernos, ni a ideologías, ni las religiones. Nos espera eternamente. Y ¿cuál es el precio de la mentira?”.

La memoria interesa a pocos, pero afecta a muchos durante mucho tiempo. Y prestigiar el trabajo de la memoria resulta oportuno ahora que la política vuelve a hablar de ello a cuenta de la vuelta a la política normalizada de la Izquierda Abertzale.

A la hora de ajustar cuentas con nosotros mismos y con nuestro “pasado sucio”, como escribe Álvarez Junco, conviene no correr, no coger atajos y no hacer como si lo que nos ha pasado fuera algo leve que se supera de un día para otro. La armonía social no puede construirse sobre la base del olvido, ni con prisa por pasar página cuanto antes.

Después de un periodo de violencia, en la transición hacia la nueva sociedad que se quiere construir, siempre queda pendiente cómo rescatar para la paz a aquellas personas y colectivos que han ejercido la violencia o la han aplaudido. En esa justificación hubo un foso ético enorme marcado por la crueldad de quien encontró algún sentido al matar.

Los testimonios de las víctimas y sus detalles son un instrumento implacable para la verdad, un descargo para la víctima y un recordatorio para la sociedad. Contar lo que pasó es una pieza más de la acción restaurativa porque esa verdad, dura y sangrante, suple a la justicia como instrumento de reparación cuando el olvido aparece o cuando el delito no se ha esclarecido del todo. Mantener la cadena del recuerdo nos acerca a las víctimas, a su sufrimiento y nos ayuda a construir un mejor “espíritu de época” que decía Ortega y Gasset.

Como Reyes Mate recoge en su libro *El tiempo tribunal de la historia*, Marcuse antes de morir le susurró a Habermas: “¿Sabes? Ya sé dónde se originan nuestros juicios de valor más básicos: en la compasión, en nuestro sentido del sufrimiento de los demás”.

Muchas veces hemos visto a alguna víctima recordar, llorar o suspirar por el muerto como si justo acabara de suceder. Normal. Ese trauma la persigue hasta el final de sus días. Toda una vida condicionada por una mano que apretó un gatillo cruel y devastador. Esa es una secuela que también nos afecta colectivamente.

Por eso, hoy y aquí, nos toca afrontar toda aquella violencia, reconstruir lo que se rompió con cada atentado y tratar de forjar valores diferentes a los que hicieron posible tanto odio. Merece la pena abordar con honestidad las consecuencias de la violencia, sanar la herida, mirarnos al espejo y conocer de forma completa las vivencias de las víctimas.

El deber de memoria implica ahondar en el fondo de los sucesos, aunque nos duela, aunque sea antipático, aunque nos recuerde nuestros silencios, aunque cansemos. Ralf Rothmann, certero, en el libro *Morir en primavera* reflexionó que “el silencio, el rechazo absoluto a hablar especialmente sobre los muertos, es un vacío que tarde o temprano la vida termina llenando por su cuenta con la verdad”. Tras la Transición, la narrativa que quedó estaba conectada con la costumbre de la desmemoria, y ello ha impregnado a la opinión pública.

En la imagen idílica y ejemplar que se nos ha tratado de trasladar de la Transición, de forma aplastante e insistente desde los poderes y las élites de este país, los muertos han sido algo incómodo. Y es que saber sabíamos que estaban allí en la parte baja de la historia gritando “¡estamos aquí!”, pero a veces nuestros cautiverios mentales han sido más fuertes que su verdad. Por eso, sacarlos de la tierra cerrada donde los han querido sus asesinos es hacernos a nosotros

mismos un favor. Porque las víctimas, su recuerdo y su testimonio, nos hacen mejores. Defender a quien ha sufrido constituye el primer signo de humanidad.

Porque mirar al dolor ajeno, en la mayoría de las ocasiones, nos conmueve. El historiador Pierre Nora pensaba que había que “dar a conocer, hacer sentir, hacer comprender”. Coser aquellas heridas morales que se quedaron pendientes unas décadas en las que las víctimas fueron olvidadas nos ha enseñado que las batallas por la memoria tienen que sortear demasiadas resistencias.

Recordar no es solo un acto simbólico, recordar es también resistir ante unas ideas autoritarias por las que se asesinó. Dejar una grieta, una sola grieta, en la deslegitimación de la violencia es peligroso porque quienes vienen detrás puede que no sean conscientes del daño infligido por la violencia y sus coartadas. La memoria de lo sucedido tiene que ser renovada constantemente porque las enseñanzas ante el asesinato o el odio no permanecen en el tiempo de forma natural, hay que transmitirlos a otros y en otras épocas constantemente. “Lo que se calla la primera generación, la segunda lo lleva en el cuerpo”, afirmaba la escritora francesa Françoise Dolto. El deber de memorias, por eso, es una actitud obligada si queremos que algunas ideas que se ubican en lo prepolítico enraícen en la sociedad.

El mapa del sufrimiento es, en realidad, la foto de nuestra tragedia colectiva, que va mucho más allá del asesinato en sí mismo porque afecta a nuestro imaginario, a nuestra ética colectiva, a la construcción social que hacemos del otro. La intolerancia tiene que ver, en definitiva, con un espíritu de época lleno de violencia y relatos justificadores de esa barbaridad humana que es matar y humillar al otro.

Hoy y siempre será una obligación moral recordar y poner en valor la memoria de esas familias que durante un tiempo tuvieron que callar para sobrevivir, pero que mantuvieron en la oscuridad de su silencio el recuerdo a los suyos. Nosotros somos, en parte, el espejo de aquel drama. “La memoria no deja en paz a nadie”, insistía Joseba Arregi.

Hablar de los muertos, en realidad, encierra mucha vida: recordando a los asesinados se ponen las bases necesarias para que nadie, nunca, vuelva a justificar el asesinato. De hecho, la idea del recuerdo es tan sólida que a veces la memoria apunta al mañana más que al pasado.

Ese vacío que nos dejó la violencia aún nos duele, ya que en cada uno de esos asesinatos perdimos un poco de nosotros. Recordarlos es sacarlos de esas tumbas cerradas en las que los quisieron sus asesinos. Nadie puede traer a estas personas a la vida, pero, al menos, que se queden grabados para siempre en nuestra memoria será nuestro mejor legado. Ellos son lo que el Colectivo de Víctimas del Terrorismo (Covite) llamó “las heridas luminosas”.

Tenemos una especie de obligación generacional a la hora de dejarles las cosas más o menos cerradas a los que vienen detrás. Lourdes Pérez dedica el libro *Déjame que te cuente* a su sobrina Enma, “para que puedas ser una mujer libre en un país a salvo para siempre del horror”. “¡Tengo un hijo! Quiero Vivir, ¡lo tuve porque quería vivir!”, decía Yoyes. Con esa mirada no podemos, no debemos, dejar ni un resquicio abierto para el futuro. Sin duda, el vigor de nuestra convivencia se

medirá dentro de unos años, pero hoy ya sabemos que no hay tareas aplazables. Antonio Muñoz Molina afirma que “no hay injurias más fáciles de olvidar que las que han sufrido otros, sobre todo si es uno mismo el que las ha cometido”.

Sin embargo, y como reconoció la que fue canciller hasta el 2021 Ángela Merkel, en el caso alemán y refiriéndose a Auschwitz, nuestra identidad en el futuro también estará condicionada por la violencia que han protagonizado nuestros últimos ochenta años.

En este camino algunos hemos pensado que, en la historia de una ausencia física, la verdad se convierte en la convicción de un familiar, en su razón de ser, en su vida. Es anterior a cualquier otra cosa. Por eso, en la mayoría de las víctimas las preguntas suelen tener más protagonismo que las certezas.

La viuda de Manuel Orcera, Clara Campos se enteró de quién había asesinado a su marido hace cuarenta años porque la profesora de la Universidad de Navarra María Jiménez se lo contó al estar investigando los crímenes no esclarecidos de ETApM. Ninguna autoridad, ni ninguna institución le habían llamado durante todo este tiempo, desde 1977, para contárselo.

Este es el tipo de deudas que la sociedad y las instituciones hemos ido acumulando durante todo este tiempo. Sin duda, dentro de unos años miraremos a este tiempo de fuerte competencia entre relatos, haremos balance y detectaremos errores, pero ojalá que entre esos fallos nunca esté el segundo olvido al que algunos quieren someter a las víctimas, porque las víctimas y los supervivientes de todo aquello son los portadores de la mejor bandera posible, la del Nunca más.

Bibliografía

- CASALS, Xabier, *La transición española. El voto ignorado de las armas*. Barcelona; Pasado y presente, 2016.
- CUESTA, Cristina, *Contra el olvido. Testimonio de víctimas del terrorismo*. Madrid: Temas de hoy, 2000.
- DELBO, Charlotte, *Ninguno de nosotros volverá*. Barcelona: Libros del Asteroide, 2019.
- FERNÁNDEZ Gaizka y JIMÉNEZ María (coordinadores). *1980 El terrorismo contra la transición*. Madrid; Tecnos. 2020.
- FONSECA Carlos. *Informe sobre la situación procesal de los atentados perpetrados por organizaciones terroristas con resultado de muerte entre 1960 y 2014 Caso vasco*.
- GALLEGO, Manuel, *Los abogados de Atocha. La masacre que marcó la Transición*. Madrid; Catarata, 2019.
- MATE, Reyes. *El tiempo, tribunal de la historia*. Madrid, editorial Trotta. 2018.
- PÉREZ, José Antonio (coord.), *Historia y memoria del terrorismo en el País Vasco 1968-1981 I*. Almería: Confluencias, 2021.
- PÉREZ, Lourdes, *Déjame que te cuente. Memorias para el futuro en el décimo aniversario del final de ETA*. Madrid: Catarata, 2021.
- RIVERA BLANCO, Antonio (ed.), *Nunca hubo dos bandos: violencia política en el País Vasco, 1975-2011*. Granada: Comares, 2019.
- ROTHMANN, Ralf, *Morir en primavera*. Barcelona: Libros del Asteroide, 2016.
- RUIZ huerta, Alejandro. *La memoria incómoda*. Córdoba; Utopía libros. 2017
- SCHWARZ, Géraldine, *Los amnésicos. Historia de una familia europea*. Barcelona: Tusquets, 2020.
- VVAA., *Las víctimas como precio necesario*. Madrid; editorial Trotta. 2016.
- *La cuestión de la impunidad en España y los crímenes franquistas*. Informe del Equipo Nizkor presentado por varias organizaciones, 14 abril de 2004.

1. Un relato necesario

Víctor Aparicio Rodríguez

Del “relato hegemónico” al cambio de paradigma

Como periodo crucial de nuestra historia reciente e “hito fundacional” del actual sistema democrático español, la Transición, desde su mismo proceso de gestación, despertó un elevado interés, principalmente desde tribunas políticas y mediáticas, ya fuera por defender o ensalzar dicho proceso histórico, ya por denostarlo e impugnarlo. Bien es cierto que predominó la parte primera de la anterior dicotomía, de tal forma que políticos de todo signo, instituciones públicas, medios de comunicación, sociólogos y politólogos construyeron un particular discurso de lo ocurrido en el tránsito de la dictadura franquista a la democracia parlamentaria que acabó convirtiéndose en el “relato hegemónico” por excelencia durante las décadas de los ochenta y noventa, y aún con posterioridad ha continuado gozando de un alto predicamento¹²². Un relato, interiorizado en grado elevado por gran parte de la sociedad española, legitimador y defensor a ultranza de la Transición, que tendía a subrayar el protagonismo de las élites y determinadas individualidades -Adolfo Suárez, Juan Carlos de Borbón, Santiago Carrillo...-, así como a resaltar la moderación y el consenso de los actores políticos, lo cual habría permitido, según esta interpretación, el desarrollo de un proceso de democratización sin conflictos ni convulsiones determinantes (Tezanos, Cotarelo y De Blas, 1989; Cotarelo, 1992; Prego, 1995).

Si bien esta explicación no obviaba de forma completa la transición “en la calle” y “desde abajo” ni negaba la presencia del fenómeno de la violencia política, sin embargo, sí minimizaba e infravaloraba su papel. Definía el caso español como un “modelo de transición” -así acabó considerándose por parte de una incipiente “transitología”-, en el sentido de paradigma interpretativo, pero también de ejemplaridad y referente positivos, entre otros motivos, por su carácter pacífico y el poco trascendente papel jugado por la violencia. A la dinámica conmemorativa memorialista e identitaria, poseedora de cierto componente nostálgico, desarrollada desde inicios de los años ochenta a partir de una evidente voluntad institucional -“musealización”, proliferación de monumentos a la Constitución de 1978, aparición de asociaciones de recuerdo y custodia

¹²² Es pertinente, no obstante, matizar que tal relato nunca ha gozado de una hegemonía total y absoluta, ni ha sido totalmente plano, sin aristas o cerrado, por lo que conviene rechazar expresiones tales como “historia oficial”, “transición modélica”, “mito de la transición” o “inmodélica transición” (Pasamar: 2019, 73).

archivística de la Transición, la más icónica, la Fundación Transición Española, etc.-, se le vino a sumar, en la década siguiente, la defensa del legado transicional frente a la multiplicación de determinados discursos pesimistas y peyorativos, en ocasiones cuasi negacionistas (Pasamar: 2019, 69-117).

Y es que, en cierto modo, en la década de 1990 comenzó a producirse la ruptura del citado “relato hegemónico”. La exclusión voluntaria del pasado como elemento del debate político que tuvo lugar precisamente en los años de la Transición -“echar al olvido”, en expresión de Santos Juliá (2003)-, se revirtió en estos años y devolvió la historia reciente de España al argumentario discursivo de las principales formaciones parlamentarias. La cuarta legislatura del PSOE (1993-1996), la victoria del Partido Popular (PP) en las elecciones de 1996 y la mayoría absoluta alcanzada por esta formación cuatro años después marcaron un punto de inflexión en lo que respecta a la instrumentalización política de periodos como la Guerra Civil, el franquismo o la Transición. Conceptos como la “segunda transición”, popularizada por José María Aznar, evidencian este cambio sustancial sobre la forma de reflexionar y repensar el pasado.

Por otra parte, es en este periodo cuando se produjo una mayor sensibilización hacia las víctimas del terrorismo en general y de ETA en particular, principalmente a raíz del asesinato de Miguel Ángel Blanco en julio de 1997; asimismo, en parte como reacción a una posible hegemonía derechista en lo relativo a la memoria sobre el pasado, pero también por la toma de conciencia propia de la llamada “generación de los nietos” de la Guerra Civil, aumentó la preocupación respecto a las víctimas del franquismo. Sucesos como el procesamiento del dictador chileno Augusto Pinochet por el juez Baltasar Garzón en 1998, la exhumación de trece republicanos de la fosa de Priaranza del Bierzo (León) en octubre del año 2000, y la creación de la Asociación por la Recuperación de la Memoria Histórica (ARMH) como consecuencia de aquella, espolearon el despertar memorialista. Posteriormente, los atentados terroristas del 11 de marzo de 2004, la llamada “Ley de Memoria Histórica” promulgada por el PSOE en 2007 -superada recientemente, en octubre de 2022, por la “Ley de Memoria Democrática”-, la fallida causa promovida por el juez Garzón contra los crímenes del franquismo en 2008, la “querrela argentina” presentada en 2010 para juzgar los crímenes de la dictadura, y el cese de la actividad de ETA en 2011, continuaron alimentando el debate público sobre las víctimas de la violencia política, la memoria y los relatos sobre los periodos traumáticos de nuestra historia reciente. El interés creciente generado en Europa en las últimas décadas del siglo XX por las cuestiones memorialistas y los debates sobre los derechos humanos y las víctimas de guerras, dictaduras y genocidios fue otro factor trascendental que alentó el interés por el pasado en nuestro país, que apenas comenzaba sus andaduras en el proceso de integración europea. Al viraje sobre la forma de interpretar el proceso de Transición española han contribuido también el estallido social del 15 de mayo de 2011 -en gran medida derivado de la crisis económica iniciada en 2008, de hondo impacto social, político y cultural-, la aparición de nuevas fuerzas políticas como Podemos y la abdicación de Juan Carlos I en 2014. Todo ello propició una serie de corrientes de opinión muy críticas con lo que de forma peyorativa se denominó “Régimen del 78” y contribuyó a fomentar un amplio debate sobre el origen del actual sistema democrático, del que, para algunos, se derivaban los “vicios” y aspectos más negativos de

aquel, así como su baja calidad democrática (Humblebaek: 2004; Gálvez Biesca: 2006; Juliá: 2009; Rueda Laffond: 2016; Castells: 2022).

A pesar de la deriva que, en no pocas ocasiones, estas críticas al “relato hegemónico” han demostrado hacia la instauración de nuevos tópicos de escaso rigor -“teoría del fraude”, “transición inacabada”, “mito de la traición”...-también han permitido la desmitificación de ciertos lugares comunes instaurados sobre la Transición y la apertura de nuevos debates e interpretaciones de aquella. Empero, ha sido la historiografía la disciplina que con más ahínco ha tratado de aferrarse al rigor científico y huir de las explicaciones “beatíficas” o “demonizadoras”, las interpretaciones binarias y maniqueas, simplificadoras todas, de la Transición (Saz: 2018); por el contrario, ha buscado reconocer las aristas y complejidades múltiples del proceso. A partir de una renovación historiográfica llevada a cabo en las décadas de los 90 y 2000 sobre el estudio de la dictadura franquista, autores como Manuel Pérez Ledesma, Álvaro Soto, Carme Molinero, Pere Ysàs o Xavier Domènech han ido ampliando enfoques de investigación, cuestionando algunos de los paradigmas interpretativos previos, y virando hacia un nuevo modelo que subraya el papel activo que jugó la sociedad en general y el antifranquismo en particular en el tránsito de la dictadura a la democracia, en el agravamiento de la crisis de la primera y en la conformación de la segunda. Asimismo, el creciente interés por el conflicto social permitió abordar temáticas que hasta entonces habían permanecido en un segundo plano; la violencia política fue, de hecho, uno de los elementos “rescatados” de los marcos interpretativos predominantes, identificado ahora como uno de los “puntos oscuros” del periodo.

De este modo, la apertura de nuevas perspectivas de investigación ha permitido, en las últimas décadas, la proliferación de estudios que han otorgado mayor relevancia a la violencia política y que han tratado de desentrañar las dimensiones alcanzadas por este fenómeno en el período 1975-1982, así como de clarificar las repercusiones que ello tuvo en el desarrollo del proceso de democratización. Hoy en día disponemos de trabajos que han abordado de forma amplia y competente estas cuestiones, como pueden ser las obras de Mariano Sánchez Soler, Eduardo González Calleja, Xavier Casals, Pau Casanellas, David Ballester, Sophie Baby, o el autor que suscribe este texto. A partir de estas investigaciones se puede concluir que la violencia marcó, en cierta medida, los ritmos del proceso de cambio político e “invadió” el espacio social. En la actualidad, cuando de forma indiscutible la Transición continúa atrayendo el interés social, político, mediático y académico, y cuando, además, existe un amplio consenso social y una manifiesta voluntad institucional por garantizar el conocimiento de la historia y la Memoria Democrática en las aulas de ESO y Bachillerato, por “asentar los valores cívicos” y contribuir a la “formación de ciudadanas y ciudadanos más libres, tolerantes y con sentido crítico”, tener presentes estas cuestiones se nos antoja fundamental¹²³.

¹²³ Expresiones extraídas del propio texto de la LOMLOE, Jefatura del Estado, “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, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, Sec. I, p. 122.879.

Xavier Casals indica que “la evolución política española entre 1973 y 1982 no puede comprenderse sin tener en cuenta que junto al voto de las urnas existió otro igualmente decisivo, [...] “el voto de las armas””, y que este fenómeno fue un elemento “consustancial” al proceso de democratización en España, por lo que hay que incluir al “partido armado” como un actor político más de la Transición (2016, 556-557). Asimismo, tanto Casals como Sophie Baby sostienen que la violencia marcó, en cierta medida, los ritmos del proceso de cambio político, y que ha de subrayarse, por tanto, su carácter de centralidad a la hora de explicar el tránsito a la democracia. Son estos planteamientos los que se quieren poner en valor en este texto.

La Transición en su contexto

No es conveniente disociar los procesos y fenómenos históricos transcurridos en una región o país determinado sin atender al contexto internacional en el que estos se desenvuelven. En el caso de la violencia política de los años setenta y ochenta, en concreto, es imprescindible alzar la mirada más allá de las fronteras que constreñían a una España ya de por sí acostumbrada a la violencia intrínseca de una dictadura como la franquista, en esencia represiva, y percibir la intensificación del fenómeno terrorista, la proliferación de guerrillas y coninsurgencias estatales o paraestatales y, en definitiva, la degradación progresiva del orden público en diversas sociedades de los “tres mundos” y los “dos bloques”. La supuesta excepcionalidad española y las clásicas “tesis cainitas” que imprimían un carácter “guerracivilista” cuasi antropológico a los españoles, difícilmente superan la prueba de un estudio comparativo. Y es que la “tercera oleada democratizadora” en la que se inserta la Transición española coincidió temporalmente -que no consecuentemente- con la “tercera oleada terrorista” -aquella que el politólogo David. C. Rapoport asoció en su día al terrorismo practicado por la extrema izquierda (Rapoport: 2002; González Calleja: 2002)-, la intensificación del terrorismo etnonacionalista -fundamentalmente en el País Vasco e Irlanda del Norte-, y el último tramo de la descolonización del “tercer mundo”.

Así, en las décadas de los sesenta, setenta y ochenta observamos, pues, la existencia de numerosos conflictos violentos de diversa naturaleza, dimensión y trascendencia a lo largo y ancho del planeta. Mientras que en las regiones asiáticas, africanas y latinoamericanas dicha violencia se correspondía principalmente con los últimos coletazos del proceso de descolonización de inspiración “tercermundista” y con una lucha “antiimperialista” más profunda -Cuba, Argelia, Vietnam...-, en el “mundo occidental” fueron la “guerrilla urbana” y el terrorismo las expresiones violentas más característica de la oposición al statu quo dominante. Esta última derivaba, en buena medida, del amplio ciclo de protestas desarrollado a lo largo de la década de los sesenta, que alcanzó en el año 1968 su máximo exponente. Tras su decaída y la impotencia de no haber logrado los principales objetivos, por otra parte, difusos y poco concretos, de la realidad socioeconómica imperante, una pequeña minoría de los activistas *soixante-huitards* apostó por la creación de organizaciones clandestinas y pequeños “grupos armados” enfocados al enfrentamiento total y frontal con el sistema.

La idealización y romantización de la violencia como herramienta política alcanzó unos niveles realmente elevados, y se insertó en el repertorio de acción colectiva de una parte de los movimientos sociales de la época. La naturalización de este fenómeno en determinados ambientes sociopolíticos contribuyó, asimismo, a la aparición numerosos grupos terroristas en países como Alemania Federal, Italia, Japón, Grecia, Portugal o la propia España, que anegaron estos años, anni di piombo, de atentados y asesinatos. La RAF, el Movimiento 2 de Junio, las Brigadas Rojas, Prima Linea, el Ejército Rojo Unido, la Organización Revolucionaria 17 de Noviembre, las Fuerzas Populares 25 de Abril, los GRAPO, ETA, el IRA o el Frente Nacional de Liberación Corso fueron las organizaciones más mortíferas del periodo. Junto a ellas actuó toda una miríada de grupos no estrictamente terroristas que practicaron una “violencia difusa” de menor letalidad que compartía, no obstante, los mismos referentes ideológicos sobre la violencia y la revolución: las Células Comunistas Combatientes belgas, la Acción Directa canadiense, la Nouvelle Résistance Populaire francesa, la Angry Brigade británica, la Ação Revolucionaria Armada Portuguesa, el FRAP o los GARI españoles, el Black Panthers Party y los Weather Underground norteamericanos (Martín Álvarez y Rey Tristán: 2018; Avilés, Azcona y Re: 2019; Sánchez-Cuenca: 2021). La base de datos Domestic Terrorism Victims (DTV), elaborada por Luis de la Calle e Ignacio Sánchez-Cuenca, cifra en 1.613 las personas asesinadas en Europa occidental como consecuencia del “terrorismo doméstico” entre 1976 y 1982, 458 de las cuales lo fueron en España -28%, el segundo país con más incidencia tras Italia-; asimismo, contabiliza 14.122 incidentes terroristas en todo el mundo, 1.125 de ellos en nuestro país -7,9%, el cuarto país con mayores cifras- (Fernández y Jiménez: 2020, 382). El estudio de Ignacio Sánchez-Cuenca sobre el “terrorismo revolucionario” señala a España como segundo país con mayor número de víctimas mortales en este ciclo de violencia, la mayoría de ellas atribuibles a los GRAPO (Sánchez-Cuenca: 2021, 64).¹²⁴

Aunque deban ser conceptualizados como fenómenos aparte, también hay que sopesar el impacto del terrorismo neofascista y “vigilante” y las estrategias contrainsurgentes desarrolladas por diferentes Gobiernos, que en algunos casos cruzaron la frontera hacia el “terrorismo de Estado”. Así, principalmente franceses, británicos y norteamericanos fueron desarrollando a lo largo del siglo XX, y especialmente tras las descolonizaciones posteriores a la II Guerra Mundial, una auténtica doctrina antsubversiva de “seguridad nacional” que fue aplicada en territorios como Indochina, Argelia, Filipinas, Grecia, Corea, Malasia o Kenia, y que se pondría en práctica en gran parte de América Latina en los años sesenta y setenta, provocando sucesivos golpes militares y la instauración de regímenes dictatoriales (González Calleja: 2012, 368-373)¹²⁵. De forma paralela, en

¹²⁴ El trabajo no incluye a las víctimas de grupos terroristas etno-nacionalistas como ETA o el IRA. El autor define el “terrorismo revolucionario” como “[...] la lucha armada de la izquierda llevada a cabo por organizaciones clandestinas con el objeto de desencadenar una revolución” (2021, 22).

¹²⁵ Como recuerda Josep Fontana (2013), entre 1961 y 1963, con Kennedy al frente de los EEUU, seis gobiernos latinoamericanos fueron derribados por dictaduras, y a lo largo de la década se establecieron un total de trece dictaduras en el continente. Sin embargo, también es cierto, como se encarga de subrayar Eric Hobsbawm, que “La ola de regímenes militares de derecha que empezó a inundar gran parte de Suramérica en los años sesenta [...] no era, en principio, una respuesta a la existencia de rebeldes armados” (1995: 440).

ocasiones muy ligada a este fenómeno de lucha “contrainsurgente”, se desarrolló en este periodo una violencia neofascista de enorme impacto; un “terrorismo negro” con fuertes conexiones con los aparatos del Estado y los servicios de inteligencia que, en casos como Italia, Argentina, Grecia o Brasil, puso en marcha una auténtica “estrategia de la tensión” destinada preservar el statu quo frente a la amenaza subversiva -“vigilantismo”-, o a provocar una solución autoritaria y reaccionaria a la convulsión política. Entre los grupos que formaron parte de este fenómeno destacan la Organisation Armée Secrète (OAS) francesa -creada en Madrid en febrero de 1961-, Avanguardia Nazionale (AN), Ordine Nuovo (ON) y los Nuclei Armati Rivoluzionari (NAR) en Italia, los Guerrilleros de Cristo Rey (GCR) y el Batallón Vasco-Español (BVE) en España, o la Triple A argentina. En algunos casos, como la llamada “Red Gladio” en Europa, vinculada a la OTAN y la CIA, o el “Operativo Cóndor” en América Latina, organizado entre diversas Fuerzas Armadas latinoamericanas y servicios secretos norteamericanos, las conexiones internacionales y la planificación detallada de estas tramas fueron más que evidentes (González Calleja: 2018).

Si bien el marco internacional en el que se desarrolló la Transición influyó un grado considerable en la violencia política desarrollada en nuestro país, no hay que desechar, empero, los elementos autóctonos y las expresiones diversas que adoptó el fenómeno en relación con la realidad particular española. A este respecto hay que subrayar con ahínco la principal “anomalía” de la España de aquella época: la pervivencia de una dictadura surgida en la década de los treinta, al calor de los totalitarismos emergentes, que en los setenta quedaba como uno de los últimos remanentes del fascismo anterior a la II Guerra Mundial (Casanova: 2020, 17). Y es que la esencia de la dictadura franquista, definida por algunos autores como “régimen de represión continuada” de principio a fin, era, ciertamente, la violencia, física o simbólica (Aróstegui, González y Souto: 2000, 82). Precisamente desde finales de los sesenta, el franquismo daría un giro a su política represiva -que había “suavizado” desde los años cincuenta- para hacer frente a la intensificación de la lucha de la oposición antifranquista; una “huida hacia adelante” que no cesaría hasta su extinción en tanto que régimen dictatorial, un régimen que moriría matando, del mismo modo que se había conformado cuarenta años atrás (Casanelas: 2014).

Las consecuencias de este régimen en esencia violento y represivo, que durante cuarenta años trató de anular la voluntad de los españoles y encuadrar la sociedad bajo los preceptos de un nacionalcatolicismo que no admitía contestación, se dejarían notar en los años de la Transición. La Guerra Civil y la dictadura, los horrores de una y otra, la violencia de ambas, jugaron un papel fundamental como agentes moduladores de la actitud de la sociedad española en los años setenta. La “memoria traumática” del pasado, como bien estudiara en su día Paloma Aguilar Fernández (2008), fue fundamental para la moderación del comportamiento político tanto de las élites y la clase política, como del conjunto de los españoles y españolas. Si hubo un factor que influyera en los anhelos compartidos de reconciliación y consenso, citados ad nauseam cuando se alude al “espíritu de la Transición”, este fue precisamente el de la memoria del pasado y, dentro de este, el de la violencia política que azotó al país desde la década de los años treinta hasta la extinción de la

dictadura franquista.¹²⁶ El miedo a la repetición de la Guerra Civil, que el propio régimen franquista se había encargado de inculcar en los españoles a lo largo de todo el periodo dictatorial, se manifestó durante el proceso de democratización de tal modo que generó un temor a la repetición de experiencias traumáticas pasadas y a un nuevo estallido de la violencia.

Es por todo lo anterior, el marco internacional y el contexto particular relativos a la violencia política en el periodo de democratización en España, por lo que se ha de subrayar la centralidad de dicho fenómeno a la hora de explicar la Transición. La violencia, ciertamente, tuvo presencia y jugó un papel fundamental, no de forma exclusiva como práctica o como categoría, sino también como imaginario, como referente que permeó la vida política, como elemento simbólico muy presente en los estados de ánimo, las ideas y el comportamiento de la sociedad española en su conjunto.

De víctimas y victimarios

Enzo Traverso describe del siguiente modo el sentir colectivo emergente en Europa a partir de la década de los ochenta en lo tocante a la “explosión memorialista” y la preocupación por el pasado traumático europeo, esto es, el relacionado con las dictaduras, los totalitarismos y las guerras que asolaron el continente en el siglo XX, los procesos de genocidio y limpiezas étnicas:

Despejado su horizonte de expectativa, el siglo XX se muestra a nuestra mirada retrospectiva como una era de guerras y genocidios. Una figura antes discreta y modesta irrumpe en el centro de la escena: la víctima. En su mayor parte anónimas y silenciosas, las víctimas invaden el estrado y dominan nuestra visión de la historia. [...] Esta empatía por las víctimas ilumina el siglo XX con una nueva luz, al introducir en la historia una figura que, a despecho de su omnipresencia, se había mantenido siempre a la sombra (2019, 38).

La defensa de los derechos humanos y la puesta en valor del testimonio, la memoria y el significado de las víctimas irrumpieron entonces con una potencia inusitada, iniciando así lo que algunos autores han denominado la “era de la víctima de la violencia”, un sujeto que adquirió, a partir de aquel momento, “categoría absoluta”, y se insertó en el centro del estudio y la preocupación por el pasado, no solamente en el ámbito de las ciencias sociales, sino en el conjunto de las sociedades democráticas (Rodrigo: 2014, 17). Si bien es imprescindible conocer las motivaciones, ideologías, composición y desarrollo histórico de los grupos victimarios, colectivo este que suele atraer interés inmediato por parte de los investigadores, se antoja igualmente necesario identificar a sus víctimas, relatar sus historias y subrayar la importancia de mantener vivo el significado de su memoria. Sobre estas últimas versan los textos de otros autores de este trabajo colectivo (Joseba Eceolaza). En este apartado nos centraremos en los primeros, los llamados victimarios, aquellos grupos,

¹²⁶ En el País Vasco y Navarra, el terrorismo etnonacionalista de ETA se mantendría activo hasta los inicios del siglo XXI, y la violencia continuaría así ejerciendo su papel de condicionante de la vida política.

organizaciones o colectivos que, de un modo u otro, emplearon la violencia como herramienta política.

Se ha de comenzar identificando la Transición a la democracia como un ciclo de violencias específico del siglo XX español. Ya Julio Aróstegui, pionero en el estudio de la violencia política en España desde la perspectiva historiográfica, se encargó de remarcar tal singularidad (1996, 39). Sophie Baby (2018) apuntala esta interpretación y desgrana las características propias del ciclo de violencias acaecido entre 1975 y 1982, que divide en tres fases diferenciadas. La primera de ellas habría comprendido los años 1975 a 1977, y se caracterizaría por una “violencia de baja intensidad”, donde primaron “acciones violentas dispersas, urbanas y tumultuosas”. La extrema derecha sería la protagonista principal en este ciclo, con mayor porcentaje de acciones violentas, si bien el mayor número de muertos hay que atribuirlo a las Fuerzas de Orden Público. La segunda fase, que abarcaría los años 1978, 1979 y 1980, sería la de la escalada terrorista, los auténticos “años de plomo” del terrorismo en España, cuando esta expresión concreta de violencia política habría desbancado a la violencia de baja intensidad, en claro retroceso. La “especialización” de la violencia terrorista conllevó una mayor definición del número de actores que la ejercían, que prácticamente quedaron reducidos a ETA -claramente predominante-, los GRAPO y la extrema derecha. La mortalidad en este periodo fue la mayor de toda la Transición, con 435 víctimas -80 de ellas atribuibles a la violencia policial-.¹²⁷ Por último, en la tercera fase, relativa al periodo 1981-1982, se habría producido cierto repliegue de la violencia; los niveles absolutos descendieron considerablemente -exceptuando un alza en el verano de 1982-, con la práctica desaparición de las violencias de baja intensidad y la reducción casi absoluta de la violencia terrorista a la acción de ETA, que, sin embargo, fue menos letal que en el periodo precedente. Como contrapunto, en este tramo final de la Transición habría que tener muy presentes las consecuencias derivadas del golpe de Estado de febrero de 1981 y el “pretorianismo” militar.¹²⁸

El estudio realizado por Baby nos da unas cifras realmente elevadas del impacto de la violencia política. El corpus elaborado por la autora refleja cerca de 3.200 hechos violentos acaecidos entre el último trimestre de 1975 y el último mes de 1982 que, como ella misma reconoce, no supondrían “más que un mínimo” del total real, presumiblemente superior. El número de víctimas mortales se elevaría a 714, de las cuales hay que atribuir 536 a la “violencia protestataria” y 178 a la “violencia de Estado”, según la taxonomía realizada por la autora sobre los grupos victimarios. Las “violencias protestatarias” serían las asociadas a la extrema derecha, la extrema izquierda y el nacionalismo radical, mientras que las “violencias de Estado” harían referencia a los abusos cometidos por los diferentes Cuerpos policiales en el marco de las manifestaciones y las protestas callejeras, los llamados “incidentes policiales” -uso de armas de fuego en persecuciones de delincuentes o

¹²⁷ El periodo descrito por Baby abarca desde octubre de 1977 hasta el golpe de Estado del 23 de febrero de 1981.

¹²⁸ La expresión “pretorianismo” la extraemos del capítulo III de la obra de Xavier Casals (2016, 481-553).

terroristas, en controles de carretera...-, o las torturas realizadas en prisiones o cuarteles¹²⁹. En base a este trabajo, cabría imputar 376 muertos al terrorismo de ETA, indiscutiblemente el más mortífero de la Transición -el 56% del total de los muertos y el 70% de las víctimas de la “violencia protestataria”-, 66 a los GRAPO, 9 a otros grupos de extrema izquierda, y 67 a la extrema derecha. En lo que respecta a las violencias atribuibles de una forma u otra a aparatos del Estado, Baby imputa 32 muertes a actos de brutalidad policial cometidos durante la dispersión de manifestaciones, 132 provocadas por “incidentes policiales”, y 6 fallecimientos por torturas. Si bien consideramos el trabajo de Sophie Baby como el más completo y riguroso realizado hasta la fecha sobre el impacto de la violencia política en la Transición de forma integral, conviene tener presentes las cifras aportadas por otros autores, algunas de las cuales recogemos en las siguientes tablas.

VÍCTIMAS DE VIOLENCIA POLÍTICA EN LA TRANSICIÓN

| Autor/a | N.º total de víctimas | Víctimas mortales | Periodo | Naturaleza de la violencia |
|---|-----------------------|-------------------|-----------------------------|----------------------------|
| Sophie Baby | 3.200 | 714 | Octubre 1975/Diciembre 1982 | Todas las violencias |
| Mariano Sánchez Soler | 2.663 | 591 | 20-XI-1975/30-XII-1983 | Todas las violencias |
| Rafael López Pintor | | 363 | 1968-1979 | Todas las violencias |
| Cayo Sastre García | | 415 | 1978/1982 | Terrorismo |
| José Luis Piñuel | | 340 | 1972/1982 | Terrorismo |
| Fernando Reinares | | 484 | 1975/1982 | Terrorismo |
| Ignacio Sánchez-Cuenca/Paloma Aguilar Fernández | | 665 | 01-I-1975/31-XII-1982 | Todas las violencias |
| Gaizka Fernández Soldevilla/María Jiménez Ramos | 948 | 498 | 1976/1982 | Terrorismo |
| David Ballester | | 134 | 20-XI-1975/02-XII-1982 | Violencia policial |

Fuente: elaboración propia a partir de obras de referencia.

¹²⁹ Wilhelmi (2016, 150-151) agrupa dichas violencias en lo que considera “violencia política estatal”, junto con la violencia policial. La tesis del autor, que tiene semejanzas con la de Mariano Sánchez Soler y que consideramos matizable, afirma que “Es necesario analizar de manera conjunta el terrorismo de Estado, el terrorismo ultraderechista y la represión policial porque, aun con sus diferencias, formaban parte de una misma estrategia gubernamental, que provocó cientos de víctimas mortales y miles de heridos”. Aunque la existencia de conexiones entre los aparatos del Estado y determinados grupos ultras es evidente, no está probado, a día de hoy, que hubiese una clara y unívoca “estrategia gubernamental” detrás de todas estas expresiones de violencia.

| Autor/a | Víctimas atribuidas a los GRAPO |
|--------------------------|---------------------------------|
| Sophie Baby | 63 |
| Carmen Ladrón de Guevara | 71 |
| Horacio Roldán Barbero | 64 |
| Ignacio Sánchez-Cuenca | 64 |

Fuente: elaboración propia a partir de obras de referencia.

| Autor/a | Víctimas atribuidas a la extrema derecha |
|---|--|
| Sophie Baby | 68 |
| Mariano Sánchez Soler | 65 |
| Gonzalo Wilhelmi | 82 |
| Gaizka Fernández Soldevilla/María Jiménez Ramos | 62 |

Fuente: elaboración propia a partir de obras de referencia.

| Autor/a | Víctimas atribuidas a la violencia policial |
|------------------------|---|
| Sophie Baby | 178 |
| Gonzalo Wilhelmi | 172 |
| Ignacio Sánchez-Cuenca | 162 |
| David Ballester | 134 |

Fuente: elaboración propia a partir de obras de referencia.

ETA

Cualquier análisis del fenómeno de la violencia política en la Transición quedaría desvirtuado sin advertir de las dimensiones alcanzadas por el terrorismo de ETA y el consecuente impacto de este en el resto de dinámicas violentas del periodo. La organización, creada en 1958, provenía del grupo *Ekin (Hacer)*, formado por jóvenes estudiantes nacionalistas que, tras un breve periodo de integración en el Partido Nacionalista Vasco (PNV), rompieron con la tutela de esta organización, a la que achacaban pasividad y enquistamiento en la lucha contra la dictadura franquista y por la

salvavarda de la identidad cultural y la “nación vasca”, y emprendieron su propio camino. La reinterpretación del nacionalismo sabiniano, que ponía el acento en la lengua, el euskera, como criterio de exclusión étnica -sustituyendo al racismo apellidista del fundador del PNV-, y la asunción posterior del criterio ideológico -vasco como sinónimo de nacionalista vasco-, se combinaron con la inclusión del “tercermundismo” y el marxismo en la doctrina política de la organización, la conjugación de la lucha nacional con la lucha social. Ello dio origen a un nuevo nacionalismo vasco revolucionario -ETA se autodefinió como Movimiento Socialista Vasco de Liberación Nacional en su V Asamblea de 1966-67- que, con el “Pueblo Trabajador Vasco” como sujeto principal y la “lucha armada” como táctica preferente, apostó por la búsqueda de una Euskadi independiente, socialista, “reunificada” [sic.] y euskaldún. Aunque se cobró su primera víctima en junio de 1968, el guardia civil José Antonio Pardines, sería en los años de la Transición precisamente cuando, dividida en varias organizaciones -ETA militar y ETA político-militar, más los Comandos Autónomos Anticapitalistas (CAA)-, impulsaría la mayor actividad violenta de su historia. El giro en 1978 de la estrategia de “guerra revolucionaria” de ETAm hacia la adopción de la llamada “estrategia de negociación” en torno a la Alternativa KAS -las condiciones mínimas exigibles para el abandono de la “lucha armada”- inició una auténtica “guerra de desgaste” y una escalada violenta sin precedentes.

Es por ello que la mortalidad provocada por ETA despunta de forma incontestable sobre el resto de violencias. El *Informe Foronda* sobre la historia del terrorismo en el País Vasco atribuye 845 muertes a ETA y sus “organizaciones afines” entre 1968 y 2010 -el 92% del total de víctimas del terrorismo la región-; de ellas, 354 (42%) se habrían producido entre 1975 y 1982, es decir, la mitad del total de víctimas mortales de violencia política del periodo (López Romo: 2015). Más allá de los aspectos cuantitativos, hay que precisar asimismo que solamente en la región vasconavarra la consideración particular de una parte minoritaria pero importante de la sociedad respecto de la violencia política, el recuerdo de la Guerra Civil y la instrumentalización del mismo -“los gudarís de ayer y de hoy”- permitieron el surgimiento de una comunidad que sostuvo y nutrió, durante décadas, a una serie de organizaciones terroristas; elemento imposible de extrapolar a cualquier otra región del país. Si a esto le añadimos el número de víctimas provocadas por la “guerra sucia”, una violencia, si bien igualmente criminal, fundamentalmente de oposición y reacción a ETA, y el impacto de todo lo anterior en las instituciones y organizaciones políticas de ámbito nacional, el peso de lo ocurrido en el País Vasco y Navarra entre 1975 y 1982 adquiere una importancia extraordinaria. El investigador o el docente no ha de perder de vista esta perspectiva si no quiere arriesgarse a distorsionar la realidad del conjunto de fenómenos ligados de una u otra forma a la violencia política acaecida en todo el marco nacional. “El partido armado” aludido más arriba bien podría reducirse de forma casi exclusiva al conglomerado sociopolítico abertzale y las organizaciones terroristas que lo encabezaban, junto a otra serie de procesos violentos relacionados en buena medida con lo anterior -terrorismo de extrema derecha, golpismo...-. Parece pertinente, por lo tanto, reflexionar acerca del impacto real que la violencia política hubiese tenido en el desarrollo de la Transición en su conjunto de no existir tal situación en la región vasconavarra.

Extrema izquierda

Cuando hablamos del terrorismo de extrema izquierda hacemos referencia a aquellas organizaciones que, además de incluir en su teoría y discurso políticos la defensa de la “violencia revolucionaria”, dieron el paso a la práctica activa de la misma -“lucha armada”, en la retórica empleada-. La mayor parte de la izquierda radical, una miríada de organizaciones maoístas, trotskistas, consejistas, etc. -PTE, ORT, MC, LCR- no traspasó esa “línea invisible”. Sin embargo, el llamado Partido Comunista de España (marxista-leninista) y el “frente de masas” a él asociado, el Frente Revolucionario Antifascista y Patriota (FRAP), y la Organización de Marxistas-Leninistas Españoles (OMLE), más tarde Partido Comunista de España (reconstituido), y su brazo armado los Grupos de Resistencia Antifascistas Primero de Octubre (GRAPO), cruzaron dicho umbral. Si bien los primeros, el binomio PCE(m-l)/FRAP, desarrollaron la mayor parte de su actividad violenta en vida de Franco, llegando a asesinar a cuatro policías y un guardia civil,¹³⁰ fueron los GRAPO los que, durante la Transición, prácticamente monopolizaron el terrorismo ligado a la extrema izquierda. Este grupo, de tendencia maoísta, defendió la “insurrección de masas” generalizada contra al nuevo régimen político democrático, al que negaba legitimidad y equiparaba con el periodo dictatorial precedente. Además de las cifras de víctimas expuestas más arriba, fundamentalmente militares, policías y guardias civiles, los GRAPO protagonizaron algunos de los episodios más impactantes de la Transición, como los secuestros de Antonio María de Oriol y Urquijo, presidente del Consejo de Estado, y el teniente general Emilio Villaescusa, presidente del Consejo Superior Militar, más los asesinatos de cuatro miembros de las FOP durante la “Semana Negra” de enero de 1977, o la explosión en la cafetería California 47 de Madrid en mayo de 1979, que se cobró la vida de nueve personas. Más allá de FRAP y GRAPO, en los años setenta y ochenta actuaron una serie de grupúsculos de izquierda radical, casi marginales, como el Frente Revolucionario Antifascista Vasco-Aragonés en Zaragoza, Iraultza en el País Vasco y Navarra, o grupos ligados al ámbito autónomo, libertario y antiautoritario -Grupos Autónomos, FIGA...-, que practicaron, en menor grado, una “violencia difusa” contra el statu quo.

Extrema derecha

Como ya se ha indicado, la fase final de la dictadura estuvo marcada por una “huida hacia adelante” represiva. A ello se le sumó, especialmente desde el asesinato por parte de ETA del presidente del Gobierno, el almirante Carrero Blanco, en diciembre de 1973, la actuación de grupos de ultraderecha que, en colaboración o en connivencia con las Fuerzas de Orden Público, experimentó un crecimiento considerable y desde 1975 empezó a cobrarse víctimas mortales. Dicha violencia, que actuó con relativa intensidad hasta principios de los años ochenta -ya se ha explicado que protagonizó la mayoría de actos violentos hasta 1977-, buscaba resistirse al desmantelamiento de la dictadura o, cuando el régimen democrático comenzó su implantación, la involución hacia un nuevo sistema dictatorial que mantuviese las esencias del franquismo. Las más de las veces, sin

¹³⁰ Tres de los cinco últimos fusilados por la dictadura el 27 de septiembre de 1975 eran miembros del FRAP.

embargo, los atentados ultras respondían a una violencia de respuesta ante el terrorismo de ETA. Sus acciones se dirigían, fundamentalmente, contra las diferentes expresiones del antifranquismo, y, de forma especial, el conglomerado de la izquierda abertzale, incluidos los miembros de ETA, colaborando así en la “guerra sucia” que parte de los aparatos del Estado comenzó a desarrollar a mediados de los años setenta¹³¹. A pesar del escaso rédito electoral de la extrema derecha y su marginal implantación social, los atentados de la Triple A, los Guerrilleros de Cristo Rey, el Batallón Vasco-Español (BVA), los Grupos Antiterroristas Españoles (GAE) y otras siglas de origen y naturaleza confusa, grupos conformados por ultraderechistas autóctonos, mercenarios extranjeros, delincuentes comunes y confidentes policiales, ofrecieron su propia contribución al reguero de sangre de la Transición. Los episodios de Montejurra durante la romería carlista de Montejurra de mayo de 1976, el asesinato de cinco abogados laboristas del PCE y CCOO en Atocha en enero de 1977, el atentado que se cobró la vida de José Miguel Beñarán Ordeñana, “Argala”, máximo dirigente de ETAm, en diciembre de 1978, o el secuestro y asesinato de la joven Yolanda González en febrero de 1980, son algunos de los sucesos más destacados de esta violencia de extrema derecha, que algunos han interpretado como “estrategia de la tensión”, mientras que otros lo califican de “equilibrio del terror”.

“Violencias de Estado”

La violencia policial o institucional fue otra de las constantes a lo largo de todo el proceso de Transición. Como señalan algunos de los autores que de forma más precisa han analizado este fenómeno, “la ausencia de todo tipo de depuración y el traspaso automático de los funcionarios policiales de la dictadura a la democracia, con su *modus operandi* a cuestas”, habría tenido como consecuencia la pérdida de decenas de vidas a manos de funcionarios policiales en el periodo 1975-1982 (Ballester: 2022, 83). La incapacidad del Estado para frenar estos excesos policiales, apuntalar la democratización de las Fuerzas de Seguridad y controlar a los sectores más reacios al nuevo régimen político democrático, combinada con la inacción de algunos aparatos policiales para revertir esta dinámica y la impunidad judicial de la que, por norma general, gozaron sus perpetradores, dibuja un escenario realmente propicio para la violencia policial -y la parapolicial- en los años de la Transición.

Aunque el asesinato por parte de la Policía Armada de cinco manifestantes el 3 de marzo de 1976 en Vitoria y los sucesos de los sanfermines de 1978 quizás sean los hechos más conocidos de violencia policial durante la Transición, los excesos policiales para la represión de protestas sociales se cobraron 32 víctimas mortales entre 1976 y 1982, si bien declinaron de forma considerable a partir de 1979¹³². Los “incidentes policiales”, por su parte, es decir, las víctimas producidas durante

¹³¹ El terrorismo de los Grupos Antiterroristas de Liberación (GAL), iniciado en diciembre de 1983, tanto por su cronología como por sus características propias ha de ser conceptualizado aparte.

¹³² Utilizamos aquí las cifras aportadas por Sophie Baby (2018).

controles de carretera, peticiones de documentación, detenciones, patrullas rutinarias o persecuciones de delincuentes o terroristas, acarrearón una media de 19 muertos por año, con un máximo alcanzado en 1981. La tortura, práctica ampliamente extendida en dependencias policiales, cuarteles de la Guardia Civil y presidios, además de generar un número de casos difícil de cuantificar -en cualquier caso, muy elevado-, estuvo detrás de las muertes del preso anarquista Agustín Rueda, el militante del PCE(r) José España Vivas, o los casos más impactantes del militante de ETAm Joseba Arregui en febrero de 1981, o la muerte de tres jóvenes cántabros confundidos con militantes de ETA en mayo de 1981 en Roquetas de Mar (Almería).

Las dificultades para realizar la transición particular de los aparatos del Estado heredados de la dictadura, sobre los que no se produjo proceso alguno de depuración, se trasladó, quizás con mayor intensidad, a las Fuerzas Armadas, uno de los sectores más opuestos al proceso de democratización y con más afinidades franquistas. Cabe, por tanto, hacer una mención a la “violencia contenida” o “amenazante” representada por el Ejército, es decir, el impacto de las presiones o conspiraciones militares a lo largo de la Transición. Este “poder fáctico”, con el apoyo de una parte de las FOP y de una “trama civil” formada por tecnócratas y monárquicos conservadores, trató de poner en práctica varios proyectos de intervencionismo militar orientados al “desplazamiento” o la “suplantación” del Gobierno civil con el objetivo de reorientar el rumbo de la Transición, principalmente a partir de la primavera de 1977 -tras la legalización del PCE- (Muñoz Bolaños: 2021). Si bien no fueron los únicos planes golpistas, la “Operación Galaxia”, desmantelada en noviembre de 1978, y el golpe de Estado del 23 de febrero de 1981 son los ejemplos más representativos de la resistencia de las Fuerzas Armadas -o, al menos una parte importante de estas- al proceso de democratización.

Conclusiones. La violencia como “actor político”. El impacto de un fenómeno

Más allá de los análisis “cuantitativistas”, o del mayor o menor impacto causado por cada uno de los grupos victimarios que operaron en los años de la Transición, de lo que se trata es de conocer y calibrar el impacto que la violencia política, en sus múltiples expresiones, tuvo en el desarrollo del proceso de democratización, y el carácter de centralidad adquirido por el citado fenómeno. Si enfocamos la mirada más allá del binomio víctima-victimario y tratamos de ahondar en las consecuencias del hecho violento de forma integral, podremos concluir que la trascendencia de la violencia política va más allá de la citada relación binaria, o de una simple disputa entre un Gobierno determinado y un sector opuesto al mismo, es decir, entre dos únicos actores contrapuestos. El conjunto de sujetos afectados e interpelados por la violencia política no ha de pensarse en términos duales ni ha de ser simplificado a la relación entre los perpetradores y los efectos directos e inmediatos del acto violento, pues su impacto atraviesa todo el cuerpo social y “obliga” a terceros actores a adoptar un posicionamiento al respecto. En el caso de la violencia terrorista, esta apreciación es una realidad evidente, intrínseca al significado mismo del terrorismo, pues la condición vicaria de sus víctimas interpela al conjunto de la sociedad para forzar a conseguir

los objetivos planteados por el victimario de turno (Ruiz Soroa: 2017). No obstante, no resulta tan clara la operatividad de este mecanismo en el caso de otras expresiones de violencia política como pudieran ser la represión policial, la amenaza continua del factor golpista o, incluso, la “guerra sucia” y el terrorismo ultraderechista desarrollado como respuesta criminal a la actividad de ETA. Ciertamente es también que en ocasiones las líneas divisorias entre víctimas, victimarios y “testigos” o “zonas grises” son francamente difusas, pero ello no es óbice para realizar un esfuerzo interpretativo adicional y tratar de dilucidar con mayor precisión los mecanismos de operatividad de la violencia política en todas sus expresiones.

De los datos aportados en el presente trabajo, y de los estudios de los investigadores más relevantes sobre estas cuestiones, se desprende, pues, una conclusión fundamental: la presencia permanente de la violencia política a lo largo de toda la Transición, su relevancia como práctica, como imaginario y como elemento simbólico, que llegó a influir en las actitudes, discursos y comportamientos políticos y que, por tanto, determinó, en mayor o menor grado, la evolución misma del proceso de democratización. La violencia fue un condicionante más en este periodo, un “actor político” adicional imbricado en la compleja y convulsa transformación política del país. Empero, lo anteriormente afirmado no convierte de forma automática la Transición española en una transición violenta (Baby: 2022). Las interpretaciones dicotómicas y excluyentes de los procesos históricos no suelen ser las más acertadas, sino que contribuyen a instaurar nuevos lugares comunes, en sentido opuesto a los anteriores, y desvirtúan de igual modo los análisis del pasado. No es ese el objetivo de este texto. Más bien al contrario, se pretende subrayar un aspecto que por demasiado tiempo ha sido soslayado o minimizado, para poder entender con mayor precisión nuestro pasado y nuestro presente. Asimismo, poner de relieve las dimensiones de la violencia política en la Transición, identificar a sus victimarios y reconocer a sus víctimas no es sino un ejercicio de pedagogía democrática imprescindible en la sociedad actual.

Bibliografía

- AGUILAR FERNÁNDEZ, P. (2008), Madrid, Políticas de la memoria y memorias de la política, Alianza Editorial.
- APARICIO RODRÍGUEZ, V (2021), La izquierda y la violencia política en la Transición española. Discursos y prácticas (1975-1982), Tesis doctoral, Vitoria, Universidad del País Vasco.
- ARÓSTEGUI, J. (1996), “La especificación de lo genérico: la violencia política en la perspectiva histórica”, Sistema. Revista de Ciencias Sociales, nº132-133, pp. 9-39
- ARÓSTEGUI, J. GONZÁLEZ CALLEJA, E. y SOUTO, S. (2000), “La violencia política en la España del siglo XX”, Cuadernos de Historia Contemporánea, nº22, pp. 53-94.
- AVILÉS FARRÉ, J., AZCONA, J.M. y RE, M. (eds.) (2019), Después del 68. La deriva terrorista en Occidente, Madrid, Sílex.
- BABY, S. (2018), El mito de la transición pacífica. Violencia y política en España (1975-1982), Madrid, Akal.
- BABY, S. (2022), “El mito de la Transición pacífica”, en ARCHILÉS, F., SANZ, J., y ANDREU, X. (eds.), Contra los lugares comunes. Historia, memoria y nación en la España democrática, Madrid, Catarata, pp. 133-139.
- BABY, S., COMPAGNON, O. y GONZÁLEZ CALLEJA, E. (dirs.) (2009), Violencia y transiciones políticas a finales del siglo XX. Europa del Sur-América Latina, Madrid, Casa de Velázquez.
- BALLESTER, D. (2022), Las otras víctimas. La violencia policial durante la Transición (1975-1982), Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- CASALS I MESEGUER, X. (2016), La transición española. El voto ignorado de las armas, Barcelona, Pasado&Presente.
- CASANELLAS, P. (2014): Morir matando. El franquismo ante la práctica armada, 1968-1977, Madrid, Catarata.
- CASANOVA, J. (2020): Una violencia indómita. El siglo XX europeo, Barcelona, Crítica.
- CASTELLS, L. (2022), “Debates sobre la Transición española. La utopía reconstructiva”, en IGARTUA, I. y ANTONIO CID, J. (eds.), Tu voz en muchas voces. Escritos en homenaje a Jon Juaristi, Vitoria, Universidad del País Vasco, pp. 117-132.
- COTARELO, R. (comp.) (1992), Transición política y consolidación democrática. España (1975-1986), Madrid, CIS.
- GÁLVEZ BIESCA, S. (2006), “El proceso de recuperación de la ‘memoria histórica’ en España: Una aproximación a los movimientos sociales por la memoria”, International Journal of Iberian Studies, vol. 19/1, pp. 25-51.
- DOMÈNECH, X. (2002), “El cambio político (1962-1976). Materiales para una perspectiva desde abajo”, Historia del Presente, nº1, pp. 46-67.
- __ (2022), Lucha de clases, franquismo y democracia. Obreros y empresarios (1939-1979), Madrid, Akal.

- FERNÁNDEZ SOLDEVILLA, G. Y JIMÉNEZ RAMOS, M. (coords.) (2020), 1980. El terrorismo contra la Transición, Madrid, Tecnos.
- FONTANA, J. (2013), Por el bien del imperio. Una historia del mundo desde 1945, Barcelona, Pasado&Presente.
- GONZÁLEZ CALLEJA, E. (2002), Políticas del miedo. Un balance del terrorismo en Europa, Madrid, Biblioteca Nueva.
- __ (2012), El laboratorio del miedo. Una historia general del terrorismo, Barcelona, Crítica.
- __ (2018), Guerras no ortodoxas. La ‘estrategia de la tensión’ y las redes del terrorismo neofascista, Madrid, Catarata.
- HOBBSAWM, E. (1995), Historia del siglo XX. 1914-1991, Barcelona, Crítica.
- HUMBLEBAEK, C. (2004), “Usos políticos del pasado reciente durante los años de gobierno político del PP”, Historia del Presente, nº3, pp. 157-168
- JULIÁ, S. (2003), “Echar al olvido. Memoria y amnistía en la transición a la democracia”, Claves de la razón práctica, nº129, pp. 14-25.
- __ (2009), “El retorno del pasado al debate parlamentario (1996-2003)”, Alcores. Revista de Historia Contemporánea, nº7, pp. 231-256.
- LÓPEZ ROMO, R. (2015), Informe Foronda. Los efectos del terrorismo en la sociedad vasca (1968-2010), Madrid, Los Libros de la Catarata.
- MARTÍN ÁLVAREZ, A. y REY TRISTÁN, E. (eds.) (2018), Revolutionary Violence and the New Left. Transnational Perspectives, Nueva York y Londres, Routledge.
- MOLINERO, C. (ed.) (2006), La Transición, treinta años después. De la dictadura a la instauración y consolidación de la democracia, Barcelona, Península.
- MOLINERO, C. e YSÀS, P. (2008), La anatomía del franquismo. De la supervivencia a la agonía, 1945-1977, Barcelona, Crítica.
- MUÑOZ BOLAÑOS, R. (2021), El 23-F y los otros golpes de Estado de la Transición, Barcelona, Espasa.
- PASAMAR, G. (2019), La Transición española a la democracia ayer y hoy. Memoria cultural, historiográfica y política, Madrid, Marcial Pons.
- PÉREZ LEDESMA, M. (1994), Cultura y movilización en la España contemporánea, Madrid, Alianza Universidad.
- PREGO, V. (1995), Así se hizo la Transición, Barcelona, Plaza&Janés.
- QUIROSA-CHEYROUZE Y MUÑOZ, R. (coord.) (2007), Historia de la Transición en España. Los inicios del proceso democratizador, Madrid, Biblioteca Nueva.
- RAPOPORT, D. (2002), “The Four Waves of Rebel Terror and September 11”, Anthropoetics vol. VIII, nº1.
- RODRIGO, J. (ed.) (2014), Políticas de la violencia. Europa, siglo XX, Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza.

- RUEDA LAFFOND, J.C. (2016), “El candado del 78: Podemos ante la memoria y la historiografía sobre la ruptura democrática”, *Historia Contemporánea*, nº53, pp. 725-751.
- RUIZ SOROA, J.M. (2017), “Las víctimas: ¿iguales o diferentes? (Una aproximación desde el Derecho)”, en MATEO SANTAMARÍA, E. y RIVERA BLANCO, A. (eds.), *Víctimas. ¿Todas iguales o todas diferentes? Caracterización y respuestas ante un fenómeno complejo*. XIV Seminario Fernando Buesa, Vitoria, Fundación Fernando Buesa Blanco e Instituto Universitario de Historia Social Valentín de Foronda, pp. 91-100.
- SÁNCHEZ-CUENCA, I. (2021), *Las raíces históricas del terrorismo revolucionario*, Madrid, Catarata.
- SÁNCHEZ SOLER, M. (2010), *La Transición sangrienta. Una historia violenta del proceso democrático en España (1975-1983)*, Barcelona, Península.
- SAZ, I. (2018), “Algunas consideraciones acerca del marco general de la transición a la democracia en España”, *Revista valenciana d’estudis autonòmics*, nº63, pp. 30-47.
- SOTO, Á y TUSELL, J. (eds.) (1996), *Historia de la transición (1975-1986)*, Madrid, Alianza Editorial.
- TEZANOS, J.F., COTARELO, R. y DE BLÁS, A. (eds.) (1989), *La transición democrática española*, Madrid, Sistema.
- TRAVERSO, E. (2019), *Melancolía de izquierda. Después de las utopías*, Barcelona, Galaxia Gutenberg.
- TUSELL, J. (2007), *La transición a la democracia: España, 1975-1982*, Madrid, Espasa.
- WILHELMI, G. (2016), *Romper el consenso. La izquierda radical en la Transición española (1975-1982)*, Madrid, Siglo XXI, 2ª edición.

2. Desmontando los mitos sobre el terrorismo

Raúl López Romo

Este capítulo pretende identificar y contribuir a deslegitimar los estereotipos que perduran en el espacio público sobre el terrorismo, especialmente el de ETA, que es el que ha gozado de más respaldo relativo en España, sin olvidar los de otras tendencias. Pero, ¿perduran este tipo de falsedades aún en nuestra sociedad del conocimiento, en nuestra democracia occidental del siglo XXI? ¿Es necesario, importa emprender esta tarea?

Mi argumento es el siguiente: 1) Los mitos que perviven sobre el terrorismo a menudo afectan a las víctimas, lo que dificulta el reconocimiento público de estas. 2) Para desmontar dichos mitos es necesaria una labor combinada desde las instituciones y la sociedad civil y, particularmente, una intensa labor educativa. 3) Esa labor afronta serios obstáculos; las tendencias al olvido o al recuerdo selectivo son fuertes. Ello se debe solo en parte al paso del tiempo. En cierta medida, son tendencias inducidas.

Hay cuatro principios que guían la actuación de las instituciones en la atención a las víctimas del terrorismo: verdad, memoria, dignidad y justicia. Como se ve, los mismos conceptos aplican al caso de las víctimas de la guerra civil, de la dictadura franquista o de otras fuentes de intensa victimización colectiva, pese a que fuesen épocas cuyas características específicas también hay que resaltar. Desmontar mitos tiene que ver al menos con tres de esos elementos: con la verdad frente a las mentiras; con la memoria frente al olvido o la impunidad; y con la dignidad frente al intento de los terroristas de estigmatizar a sus víctimas.

Primero veremos varios tópicos generales que circulan sobre violencia política y terrorismo. Este tipo de afirmaciones no son una excepción local, aunque están especialmente arraigadas en contextos como el del País Vasco y Navarra. En segundo lugar, me centraré en algunos lugares comunes particularmente sobre ETA, que es la banda terrorista más importante que ha actuado en España (la más sangrienta y duradera, y la que ha contado con un mayor apoyo social, cuestión esta última que explica en buena medida las dos primeras). ETA mató aproximadamente al 60% (853) de todas las víctimas mortales del terrorismo habidas en España (1.453). Otro 20% corresponde al yihadismo.

Desde 2010, fecha del último asesinato de ETA, el del policía francés Jean-Serge Nérin, estamos en una fase de postterrorismo, en lo que algunos han llamado “la batalla del relato”. En este periodo podemos mirar hacia atrás y analizar el pasado violento con más sosiego que cuando el terrorismo estaba en activo. Hay que empezar por contar bien lo básico: en el caso de ETA, que asesinó a 853 personas e hirió a otras 2.600 por pensar diferente, para imponer un proyecto nacionalista vasco radical entre 1968 y 2010. En esta línea, hay que poner a las víctimas del terrorismo en el centro del relato, por un deber de memoria y también por un compromiso moral.

¿Por qué sigue habiendo tópicos en torno a este tema? En parte, por incomodidad de la sociedad ante un drama tan grave, que a veces se resuelve con vaguedades o repartiendo culpas; también por ignorancia y, esto es más grave, por simpatía de algunos con los fines de la banda, lo que lleva a suavizar su trayectoria. Si queremos desmontar los mitos que siguen en circulación sobre ETA, u otras organizaciones terroristas como los GRAPO o los GAL, tenemos que ser capaces de identificar una serie de tópicos muy habituales en el habla cotidiana.

Tópicos generales

En este apartado me base sobre todo en *Tantos tontos tópicos*, libro del filósofo Aurelio Arteta.

- “Condenamos la violencia, venga de donde venga”.

Con esta expresión se pretende trasladar que alguien es imparcial, que no se casa “ni con unos ni con otros”, que ve lo malo de todos. Pero ¿acaso quien dice esto tiene más sensibilidad moral que el resto? Según Arteta, “a fin de que nadie recurra impunemente a la fuerza física, alguien tendrá que disponer del derecho en exclusiva a ejercerla”. Con lo cual, dicha frase tiene el riesgo de servir para equiparar la violencia institucional, la legítima de un Estado de derecho, con la que ejercen grupos clandestinos que persiguen un fin político, que es la definición de terrorismo. No podemos confiar en que convenceremos a los violentos de que dejen de actuar solamente con pedirselo. Max Weber, padre de la sociología, dijo que “has de resistir al mal con la fuerza, pues de lo contrario te haces responsable de su triunfo”, es decir, si dejamos a los totalitarios de diverso signo actuar impunemente.

- “Con la violencia no se consigue nada”.

Esta frase angelical, aunque tenga una buena intención, confunde deseos y realidad. Al contrario, todo indica que infundir miedo sí puede ser rentable. Tal vez no para alcanzar demandas de máximos, pero sí para lograr otro tipo de objetivos: acentuar el sectarismo, polarizar a la población, clandestinizar a los partidos contrarios, eliminar a oponentes (por ejemplo, Gregorio Ordóñez, Fernando Buesa o tantos otros), ganar un protagonismo mediático desproporcionado... Y también sirve para obtener cosas concretas. Dos hechos que ETA esgrimió como si fuesen sus trofeos de guerra fueron el cierre de la central nuclear de Lemóniz o el cambio de trazado de la autovía de Leizarán. Ambos ocurrieron tras sendas e intensas campañas terroristas.

Es interesante lo que dice Arteta al respecto: “la brutalidad del terrorismo provoca en quien la contempla o la teme una especie de presunción a su favor: si los terroristas están dispuestos a matar (y a veces a morir) en sus atentados, será prueba de que han sufrido una injuria previa descomunal. Al ciudadano medio le da por pensar que verdugos así solo han podido ser antes víctimas injustas”. En efecto, como han investigado los historiadores Luis Castells y Antonio Rivera, en el País Vasco existe una larga tradición no solo de acentuación del particularismo, sino también de sentimiento de agravio colectivo. Y este victimismo construido a través de los siglos, del “pueblo víctima” por antonomasia, fue un caldo de cultivo propicio para que algunos pasaran, llegado el momento propicio, a provocar víctimas reales. Cuando uno siente ser el auténtico damnificado por culpa de otro siempre hostil, eso le predispone para justificarse como perpetrador. Según Tzvetan Todorov, todo terrorista cree responder a una violencia anterior y que, por tanto, la suya es defensiva y está legitimada.

- “Sin violencia, todos los proyectos políticos son legítimos”.

Todos hemos oído y tenemos presente, aunque sea de forma inconsciente, el imperativo categórico de Kant: “el fin no justifica los medios”; hay que tratar a nuestros semejantes como fines en sí mismos y no como medios para lograr tus objetivos particulares. Decir esto entonces tenía mérito, porque hoy, más de 200 años después, algunos siguen sin asumirlo. Pero Kant, junto a los ilustrados del siglo XVIII, sentó las bases de la libertad de conciencia, la crítica a la tiranía arbitraria y a sus métodos injustos.

A esto habría que añadir que “unos medios decentes no justifican por sí solos unos fines indecentes” (Arteta). Por tanto, el problema no solo son unos medios violentos, sino también unos fines excluyentes. Un proyecto político no es legítimo solo porque no recurra a la violencia. Es ilegítimo todo programa que defienda la desigualdad por motivos religiosos, de etnia o nacionalidad, clase social o género.

- “Los terroristas son solo unos criminales”.

Esto puede llevar a engaño. Por un lado, la frase es cierta: son criminales, han delinquido, han infringido la ley y deben cumplir la condena que establezca el código penal. Pero, por otra parte, la frase no capta un hecho: que el terrorismo, aunque de primeras suene raro, es racional. Ciertamente que utiliza una racionalidad brutal, pero los terroristas piensan en términos de costes y beneficios, y creen que su actuar les saldrá rentable. Esto es algo propio de los fanáticos: son optimistas, creen que van a alcanzar sus metas, que es cuestión de “sangre y tiempo”, como dijo Peixoto, dirigente de ETA, refiriéndose a la tarea de “hacer un pueblo”. De hecho, a veces, como hemos visto, les ha salido rentable. Esto no quiere decir que aplaudamos su acción. Al contrario. Es un agravante perseguir al que no piensa diferente para doblegarle e imponer tus ideas. Arteta lo resume así: “son criminales por razones políticas y eso, la causa pública por la que han aterrorizado, vuelve sus crímenes más horribles y a ellos mismos mucho más execrables”.

¿Qué diferencia hay entre un crimen de delincuencia común, digamos que por dinero, y un crimen terrorista? Ambos sin duda son moralmente reprobables y hay que perseguirlos. Pero el primero se comete en beneficio exclusivo del criminal, mientras el segundo quiere coaccionarnos a todos para lograr la secesión de una región (ETA) o la dictadura del proletariado desde su ideología maoísta (los GRAPO) o la sociedad regida por una interpretación extremadamente rigorista de la sharía (la ley islámica) (Dáesh o Al Qaeda) o la vuelta a una dictadura como la franquista (el terrorismo de extrema derecha). Y para ello las víctimas son utilizadas. No son personas vistas como depositarias de derechos intocables, sino simples instrumentos intercambiables con los que chantajear; siendo prescindibles e incluso eliminables.

- “Los terroristas tomaron las armas porque no les dejaban expresar sus ideas de otra manera”.

Es importante analizar esta idea porque está muy extendida. El terrorismo ha surgido tanto en dictaduras (la España de los sesenta) como en democracias (Italia con las Brigadas Rojas u Ordine Nuovo); ha empleado pretextos étnicos, religiosos, ideológicos o una combinación de dos de esos ingredientes; hay terroristas de origen social humilde y otros que proceden de clases medias y altas, como es el caso de algunos de los autores de la masacre de Sri Lanka de 2019.

Pero los terroristas son siempre una minoría. La mayor parte de la población rechaza sus medios. La oposición antifranquista recurrió sobre todo a huelgas, manifestaciones, propaganda... En este sentido, hay que subrayar la voluntad de los perpetradores. Hay contextos más propicios para que prenda la violencia, pero la aparición de la misma nunca es inevitable. Una variante local de este tópico reza que gracias a la reacción de ETA se salvaguardó una identidad vasca en trance de desaparición. En realidad, la misma ha sobrevivido al intento del abertzalismo radical de monopolizarla por la vía totalitaria, del mismo modo que resistió, gracias a múltiples motivos, al intento del franquismo de subyugarla.

Tópicos sobre ETA

Aquí me apoyo sobre todo en dos obras: *Sangre, votos, manifestaciones: ETA y el nacionalismo vasco radical*, que escribí en 2012 con Gaizka Fernández Soldevilla, y el *Informe Foronda: los efectos del terrorismo en la sociedad vasca* (2015).

- “ETA surgió por la represión franquista”.

Como demuestran las investigaciones de Javier Gómez para Álava o de Erik Zubiaga para Bizkaia, en la guerra civil y en la posguerra hubo mucha más represión (en forma de sacas y “paseos”) en Andalucía o Extremadura que en el País Vasco. Esto no significa que fuera poca: un solo asesinato ya habría sido demasiado. Pero hablamos en términos relativos y en las mencionadas regiones del sur de España no surgió ninguna ETA. El franquismo gestionó la “inversión en terror” (Paul Preston) que hizo en sus inicios para no tener que recurrir en la misma medida a las formas más extremas de represión en las décadas siguientes.

Historiadores tan reputados como Juan Pablo Fusi o Santiago de Pablo han circunscrito las políticas activas de la oposición antifranquista hasta finales de los años sesenta fundamentalmente a las protestas en el ámbito laboral y sindical. Como Fusi recuerda, “hacia 1960, el franquismo tenía en el País Vasco y Navarra un grado de aceptación social nada desdeñable”. La cuestión de las identidades nacionales explotó sobre todo a partir de 1968, cuando ETA provocó un incremento de la represión al poner en marcha una espiral de acción-reacción (atentado-respuesta) frente a una dictadura brutal. Ya en el tardofranquismo sí hubo más represión en el País Vasco (estados de excepción, detenciones y procesados por el TOP) que en el resto de España tanto por el auge del movimiento obrero como por la actividad violenta de ETA. La evolución de los acontecimientos fue rápida. En 1968 ETA mató a sus primeras víctimas: José Antonio Pardines y Melitón Manzanas; en 1970 llegó la venganza del régimen, el Proceso de Burgos; en 1973 ETA asesinó al presidente del Gobierno, Luis Carrero Blanco; en 1975, apenas dos meses antes de la muerte de Franco, la dictadura fusiló a los polimilis Txiki y Otaegi, así como a tres miembros del FRAP. En esos pocos años en la recta final del régimen, apenas ocho, se difundió la estigmatización del otro, cuyas semillas ya habían sido plantadas tiempo atrás, pero que conocieron una expansión muy rápida merced a la actuación violenta de ETA y a la respuesta torpe, desproporcionada y hasta indiscriminada de la dictadura.

- “ETA fue antifranquista”.

ETA, más que antifranquista, fue ya desde sus comienzos una organización antiespañola. Como todo grupo nacionalista radical, quería un país homogéneo: frente a la pluralidad, defendía una lengua, un pueblo y una nación. Buena parte de los etarras activos en los setenta, cuando más militantes tuvo la banda, veían la dictadura como un evento circunstancial de la historia de España y a este país (fuese cual fuese su régimen) como el verdadero enemigo de Euskadi. Por eso siguieron matando, más que nunca, en la transición y en democracia. Los orígenes de ETA hay que explicarlos por la percepción de la pasividad del PNV contra la dictadura; el antiespañolismo, una doctrina con una larga tradición en el nacionalismo vasco desde Sabino Arana; la influencia de los movimientos anticoloniales del tercer mundo; así como por el surgimiento de una nueva generación abertzale que no conoció la guerra civil, pero quería retomarla para vengar a sus mayores, sintiendo que no había terminado y que había sido una contienda étnica entre España y Euskadi, cuando fue también una guerra entre vascos.

Un escritor admirado por los primeros etarras, Federico Krutwig, afirmó en *Vasconia* (1963) que “es una obligación para todo hijo de Euskalherria oponerse a la desnacionalización aunque para ello haya que emplearse la revolución, el terrorismo y la guerra. El exterminio de los maestros y de los agentes de la desnacionalización es una obligación que la naturaleza demanda de todo hombre. Más vale vivir como hombres que vivir como bestias desnacionalizadas por España y Francia”. Más que antifranquismo, el pasaje trasluce un cerril fanatismo y antiespañolismo. Primero vino la teoría y luego, desde 1968, la práctica. ETA siguió matando, más que nunca, ya sin Franco. Un 95% de sus asesinatos vinieron tras 1975.

José Antonio Echevarrieta, uno de los pocos teóricos de fuste de ETA, hermano de Txabi Etxebarrieta, el asesino de Pardines, dejó claro su orden de prioridades: “Primero la independencia, luego hablaremos de democracia”. Para Julen Madariaga, fundador de ETA, “hace falta que el pueblo vasco se rinda a la evidencia de una vez por todas de que Euzkadi, es decir, nosotros, nos hallamos en estado de guerra con el ocupante extranjero, por obra y gracia de este, no nuestra; estado de guerra que no cesará hasta que la última pulgada de nuestro territorio nacional no se haya liberado” (1964). ETA, por tanto, fue antifranquista circunstancialmente, y sobre todo fue antiespañola. Y no hubo una “ETA buena” por su supuesto compromiso contra la dictadura.

- “ETA ayudó a traer la democracia”.

Curiosa manera de hacerlo: a tiros. ETA es responsable de 45 asesinatos bajo el franquismo. A veces también se dice que el magnicidio de Carrero Blanco en 1973 habría dejado al franquismo sin su relevo natural. Es imposible saber qué habría ocurrido sin ese atentado, que, en efecto, golpeó duramente al régimen en su crisis terminal. Lo que sí conocemos es que ETA no trajo libertad alguna, sino todo lo contrario durante 40 largos años, tantos, por cierto, como los que duró la dictadura. Para terminar de emborronar las cosas, hay teorías de la conspiración que siguen planteando que la CIA estuvo implicada en la “operación Ogro”. No existen pruebas que sostengan tal aseveración. Aparte, hay que recordar no solo a Carrero Blanco, que es a quien conoce casi todo el mundo, sino atentados como el de la cafetería Rolando, una masacre indiscriminada de 13 personas en la calle Correo de Madrid en 1974. Este es uno de tantos episodios que nos hacen cuestionar la moralidad del empleo del terrorismo bajo cualquier contexto.

- “En Euzkadi había un conflicto armado abierto”.

A diferencia de Irlanda del Norte, aquí no hubo dos bandos, sino totalitarismo y campañas terroristas, sobre todo en la transición y, no por casualidad, para desestabilizar ese proceso de construcción de las libertades.

Acosar violentamente a toda una oposición desarmada no es un acto de guerra o un “conflicto” contra el “Estado opresor”, sino una campaña terrorista pura y dura. ETA es responsable del 92% de los asesinatos cometidos en relación con el caso vasco. El porcentaje restante corresponde a los GAL, el Batallón Vasco Español y otras siglas de la ultraderecha como la Triple A, que carecían de apoyo social; esto es, no había detrás manifestaciones que ensalzaran a sus miembros. Por tanto, no cabe hablar de dos bandos, pero sí de dos violencias, asimétricas en cuanto a su magnitud.

El relato de ETA tenía un argumento central, “el conflicto”: la supuesta guerra étnica en la que los “conquistadores” españoles y los “conquistados” vascos llevarían enzarzados desde la noche de los tiempos y cuyo penúltimo capítulo sería ETA. Se trata de un mito, el equivalente abertzale a la “lucha de razas” del nazismo o la “Cruzada” del franquismo. Dentro de este marco, los terroristas se autoproclamaban los sucesores de una larga y heroica cadena de luchadores por la libertad patria y contra el invasor extranjero. Según el llamado “libro blanco” de ETA (1960), “nuestro caso es el de

un pueblo aplastado tres veces por las armas, tergiversado sistemáticamente por la historia española desde hace más de 150 años”. Era patente su deseo de emular y/o vengar a los gudarís de la Guerra Civil. Un etarra manifestaba en 1962 que “cumpliremos con el deber de ser leales al recuerdo de los gudarís, que murieron en la guerra y al heroísmo de nuestros compañeros de hoy”. El peso del pasado inventado, esto es, las narrativas míticas (pseudohistóricas) del nacionalista radical, motivó a muchos etarras y también, en otro contexto, a muchos miembros del IRA Provisional.

- “Algo habrá hecho”.

Al final de la larga y triste historia de ETA tenemos 853 víctimas mortales. Esto de “algo habrá hecho”, o cualquiera de sus variantes empleando esas u otras palabras similares, es el mito más inmoral, porque humillaba a las víctimas después de los atentados. Es la quintaesencia del bulo patrio, tan bien descrito por Fernando Aramburu en *Patria*. A menudo las víctimas del terrorismo se han sentido revictimizadas por dicha actitud. Han proliferado las mentiras y patrañas para justificar cualquier crimen: “txakurras” (perros, dedicado a los policías y guardias civiles), “represores”, “chivatos”, “traficantes”, “franquistas”, “cipayos”, “oligarcas”... En suma, “españoles”. Etiquetas repetidas por un coro de murmuradores, o ignoradas por la masa silenciosa e indiferente, con consecuencias irreversibles: la ausencia forzosa del ser querido asesinado, el ostracismo social de los supervivientes.

Retos y obstáculos de la labor educativa

La Ley 29/2011, de 22 de septiembre, de Reconocimiento y Protección Integral a las Víctimas del Terrorismo, dispone en su artículo 59 que “las Administraciones educativas al objeto de garantizar el respeto de los derechos humanos y la defensa de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, impulsarán planes y proyectos de educación para la libertad, la democracia y la paz, en los que se procurará la presencia del testimonio directo de las víctimas del terrorismo”. Los currículos básicos para ESO y Bachillerato contemplan el abordaje del terrorismo en asignaturas como Historia de España o Valores éticos. Teniendo en cuenta su relevancia en nuestro pasado reciente, considero que las referencias en las normas educativas debieran ser más extensas y concretas.

En relación con este fenómeno, como ocurre con otros episodios de lo que se han dado en llamar “memoria histórica”, el objetivo es educar tanto en conocimientos como en sentimientos y valores, caso de la empatía y el respeto al otro y, singularmente, hacia los que han sufrido de un modo injusto. La violencia terrorista es vicaria: se vale de provocar una víctima para atemorizar a mil personas a su alrededor y, en este sentido, es un ataque a toda la sociedad.

No estamos solos en la labor de relatar con rigor sus efectos. Hay precedentes y aliados: conviene ir de la mano del profesorado y de las asociaciones de víctimas, así como de instituciones, profesionales y entidades de la sociedad civil que atesoran una gran experiencia, como Bakeaz.

Asimismo, hay que tratar el terrorismo, en su dureza, con las herramientas profesionales a nuestro alcance, y por supuesto no desde una identidad o ideología particular. En los materiales que utilicemos los conceptos deben aparecer claros y los hechos documentados dentro de una cronología bien establecida. El enfoque ha de ser global: todos los terrorismos estarán representados, en proporción a su incidencia. Lo aconsejable es guiar los textos a través de “la mirada de las víctimas”; suyo es el protagonismo principal, y no de los perpetradores. Se puede

situar a las víctimas en el centro del relato mediante sus testimonios directos, reflejando sus historias, y sin olvidar mencionar la respuesta social o policial al terrorismo. En este sentido, un ejemplo es el proyecto “Memoria y prevención del terrorismo”, dentro del cual el Memorial de las Víctimas del Terrorismo ha coordinado la elaboración de siete unidades didácticas disponibles en Internet.

Hay muchos profesores que trabajan ya desde hace años este tema, lo que merece todo el respeto. Un problema que enfrentan, no menor, es de índole práctica: la carencia de tiempo. Los temarios están saturados y toca tratar el terrorismo en el último trimestre. Otras veces, no vamos a negarlo, lo que falta es información o voluntad, según el caso. Al final, lo ideal es sistematizar el empleo del testimonio de las víctimas en la educación. Italia lo hace con Primo Levi; Alemania con Ana Frank o con la visita a los campos de concentración de la Segunda Guerra Mundial, una iniciativa pedagógica muy relevante.

En España hay intentos dispersos para llevar de forma presencial a las víctimas del terrorismo a las aulas; intentos que llegan a varios miles de alumnos. Esto es meritorio, pero, comparado con la inmensidad del sistema educativo, son gotas en el océano. Una solución es emplear video testimonios de víctimas educadoras, también disponibles online¹³³. Sus voces, desplegadas sin odio ni ansias de venganza, son formidables herramientas para la prevención de la radicalización y para fomentar valores cívicos como la convivencia o la no violencia. Escucharlas cambia, para bien, a las personas.

¹³³ <https://www.memorialvt.com/video-testimonios/>

Bibliografía

- Aramburu, Fernando: *Patria*, Barcelona, Tusquets, 2016.
- Arteta, Aurelio: *Tantos tontos tópicos*, Barcelona, Ariel, 2012.
- Castells, Luis y Rivera, Antonio: “Las víctimas: del victimismo construido a las víctimas reales”, en Fernando Molina y José Antonio Pérez (ed.): *El peso de la identidad: mitos y ritos de la historia vasca*, Madrid, Marcial Pons, 2015, pp. 265-305.
- Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo: “Memoria y prevención del terrorismo”, unidades didácticas para secundaria: <https://www.memorialvt.com/educacion/#unidades>
- Fernández Soldevilla, Gaizka y López Romo, Raúl: *Sangre, votos, manifestaciones: ETA y el nacionalismo vasco radical*, Madrid, Tecnos, 2012.
- Fernandez Soldevilla, Gaizka: *La voluntad del gudari. Génesis y metástasis de la violencia de ETA*, Madrid, Tecnos, 2016.
- Fusi, Juan Pablo: *El País Vasco: pluralismo y nacionalidad*, Madrid, Alianza, 1984.
- Fusi, Juan Pablo: “Los años 60: los años de la ruptura”, en Juan Pablo Fusi y José Antonio Pérez (eds.): *Euskadi 1960-2011. Dictadura, transición y democracia*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2011, pp. 27-44.
- Gómez, Javier y Zubiaga, Erik: “Represión de guerra y dictadura en el País Vasco. Cifras y letras”, en Antonio Rivera (ed.): *Naturaleza muerta: usos del pasado en Euskadi después del terrorismo*, Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2018, pp. 143-158.
- Hordago: *Documentos Y*, San Sebastián, Lur, 1979-1981.
- Krutwig, Federico: *Vasconia*, Pamplona, Astero, 2006 [1963].
- López Romo, Raúl: *Informe Foronda: los efectos del terrorismo en la sociedad vasca*, Madrid, Los Libros de la Catarata, 2015.
- Pablo, Santiago de: “Tiempo de contrastes. El País Vasco en la década de 1960”, en Gaizka Fernández y Florencio Domínguez (coords.): *Pardines: cuando ETA empezó a matar*, Madrid, Tecnos, pp. 39-75.
- Preston, Paul: *El holocausto español: odio y exterminio en la Guerra Civil y después*, Barcelona, Random House Mondadori, 2011.
- Rivera, Antonio: *20 de diciembre de 1973: el día en que ETA puso en jaque al régimen franquista*, Barcelona, Taurus, 2021.
- Todorov, Tzvetan: *El miedo a los bárbaros. Más allá del choque de civilizaciones*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2008.

VII

EL MOVIMIENTO OBRERO EN EL FRANQUISMO Y LA TRANSICIÓN. UNA LUCHA POR LOS DERECHOS LABORALES Y LAS LIBERTADES DEMOCRÁTICAS

José Antonio Pérez

Introducción

Durante años se ha difundido con éxito en España un relato sobre la transición a la democracia con tintes épicos que pone el acento en el protagonismo fundamental y casi exclusivo de las élites. Según esta versión, el proceso fue posible gracias al papel decisivo que jugaron el Rey Juan Carlos I y un selecto grupo de dirigentes políticos, algunos de ellos procedentes del reformismo franquista, como el propio presidente Adolfo Suárez, junto a otros destacados líderes de la oposición, como Santiago Carrillo y Felipe González. Esta interpretación ha sido “la explicación más extendida sobre la transición, con una presencia abrumadora en los medios de comunicación” (YSÀS, 19-40). El citado relato, repetido hasta la saciedad en documentales, periódicos y tertulias, ha calado profundamente dentro de la sociedad española. Como casi todas las versiones interesadas en legitimar a un régimen que transitó rápidamente y de forma exitosa entre una dictadura y una democracia, tiene una base real y otra, no menos notable, de interpretación interesada; destaca sobremanera a unos protagonistas -que lo fueron, indudablemente-, mientras pasa de puntillas sobre el papel no menos importante que jugaron otros grupos y sectores de la sociedad española.

Afortunadamente, dentro del ámbito académico esta versión de lo ocurrido, que algunos autores han llamado hegemónica, aunque este término también resulte discutible, ha sido sometida a un intenso debate gracias a toda una serie de trabajos que han tratado de analizar el papel que jugaron otros factores y, sobre todo, otros protagonistas como motor del cambio político que se produjo en España en los años siguientes (PÉREZ LEDESMA, 1994; SOTO, 1996; MOLINERO e YSÀS, 1992, y 2009 DOMÉNECH, 2002, y 2022). Para comprender realmente la importancia de este proceso, es necesario, en primer lugar, tener en consideración que la Transición no fue el resultado de un plan de ingeniería política diseñado en torno a una mesa que concluyó finalmente del modo en que lo hizo, ni siquiera fue el resultado de la modernización social que tuvo lugar en la década de los años sesenta, como han apuntado algunos autores, aunque este tuviera su importancia.

En realidad, la Transición fue consecuencia de toda una serie negociaciones y pactos, de avances y parones, de tensiones y cesiones, donde hubo también mucha improvisación para buscar salidas en momentos especialmente críticos o tratar de lograr equilibrios y consensos. Este proceso, también fue estuvo sometido a la presión de diversos factores desestabilizantes, como el terrorismo de uno

y otro signo, o la amenaza real de una intentona golpista por parte de un sector del Ejército. Pero, además, la Transición a la democracia fue abriéndose paso en medio de una crisis económica sin precedentes en las décadas anteriores que tuvo unos efectos demoledores sobre el empleo en sectores fundamentales, alcanzando unos niveles desconocidos en España y generando un clima de conflictividad social de enormes proporciones. Todo ello debe ser considerado en un análisis histórico que pretenda arrojar luz y ofrecer unas claves interpretativas para analizar el verdadero alcance que tuvo el proceso de Transición hacia la democracia y la importancia de los diferentes actores que intervinieron en él.

En este complicado contexto, los movimientos sociales, y especialmente el nuevo movimiento obrero que había ido conformándose durante los años sesenta, jugaron un papel determinante, impulsando una serie de luchas en el tramo final de la dictadura y a lo largo de los primeros años de la transición. La presión de las protestas en las calles, donde se mezclaron reivindicaciones de carácter social con otras abiertamente políticas, aunque en muchos casos no lograra satisfacer las reivindicaciones de las formaciones más rupturistas y radicales que reclamaban los grupos izquierdistas en aquellos momentos, hizo imposible cualquier tipo de proyecto que no reconociera abiertamente los derechos fundamentales que poco más tarde serían recogidos en la Constitución de 1978. El papel del movimiento obrero, como veremos en las páginas siguientes, fue decisivo en el reconocimiento de los derechos laborales, pero también en la lucha por las libertades políticas en España (MOLINERO e YSÀS, 2009 DOMÉNECH, 2002 y 2022). Por último, sería necesario subrayar la propia pluralidad del movimiento obrero. En muchas ocasiones se ha presentado como un cuerpo más o menos homogéneo, tanto durante el franquismo como a lo largo de la Transición, pero la realidad fue muy distinta. Las diferencias entre las grandes fuerzas sindicales, tanto por sus orígenes, como por su propia cultura y trayectoria, marcaron profundamente sus estrategias y el carácter de su participación durante décadas.

El movimiento obrero en España durante la posguerra

La dictadura franquista fue profundamente clasista. Las reiteradas declaraciones que hicieron las figuras más importantes del régimen en favor de la armonía social, desde el propio Franco hasta los líderes del sindicalismo vertical que se impuso por la fuerza sobre los trabajadores tras el final de la Guerra Civil, fueron parte de un aparatoso y engolado discurso paternalista y autoritario para tratar de ocultar el enorme desprecio que sentían por cualquier expresión organizada de la clase obrera. La prueba más palpable de ello fue la persecución que se extendió contra los sindicatos que habían defendido sus intereses en las últimas décadas. La represión que desplegaron los vencedores sobre los vencidos fue especialmente cruel con las formaciones de izquierda que habían combatido a favor de la República, incluidas las organizaciones que representaban a los trabajadores. Para el nuevo régimen, todas ellas formaban parte de la antiEspaña, un auténtico cáncer marxista que había llevado al país al borde la destrucción y que por ello debían ser extirpadas, exterminadas, borradas del mapa sin contemplaciones para construir una nación grande y libre sometida a los

principios unificadores del Nuevo Estado. Para ello, era necesario “limpiar hasta la raíz” el territorio patrio de cualquier tipo de organización u elemento que considerasen subversivo (RODRIGO, 2008).

Aunque la represión afectó a diferentes sectores republicanos, incluidos los nacionalistas que con mayor o menor fervor se mantuvieron firmes frente al golpe de Estado de julio de 1936, esta se cebó con una saña especial en la izquierda, fundamentalmente en comunistas, socialistas y anarquistas. La persecución no afectó solamente a sus dirigentes más importantes, también se extendió a los simples militantes e incluso a aquellos que tan solo simpatizaban con sus ideas. Muchos de ellos terminaron frente a un pelotón de fusilamiento tras un simulacro de juicio carente de las mínimas garantías procesales. Otros fueron simplemente paseados, asesinados y sus cuerpos abandonados en fosas comunes. Quienes evitaron la muerte fueron juzgados y condenados a largas penas de cárcel o enviados a batallones de trabajadores. Los más afortunados lograron ponerse a salvo y salieron hacia un exilio del que muchos nunca volvieron. Para completar aquella auténtica limpieza ideológica y social, el régimen ilegalizó la huelga y las organizaciones de clase. Sus periódicos y órganos de prensa fueron clausurados y sus sedes incautadas, pasando a formar parte del patrimonio de la nueva Organización Sindical Española, un entramado de control y encuadramiento inspirado en el fascismo al que serían incorporados obligatoriamente empresarios y trabajadores. Para completar la labor, la nueva legislación franquista acabó con los derechos que habían logrado estos últimos y aprobó una serie de reglamentaciones nacionales que servirían para imponer unilateralmente toda una serie de normas tremendamente estrictas, encaminadas a regular las condiciones de trabajo durante casi dos décadas, hasta finales de los años cincuenta (BABIANO, 1998: 23-38).

Todas estas medidas terminaron prácticamente con las organizaciones de clase. Frente a esta situación, los trabajadores, que habían protagonizado los duros conflictos laborales durante las últimas décadas, se vieron absolutamente desprotegidos, sometidos a unas leyes que negaban los derechos conseguidos gracias años de luchas y reivindicaciones. La nueva legislación acabó también con las negociaciones que habían llevado a cabo sus representantes frente los patronos en los diferentes órganos impulsados para tratar de resolver las cuestiones laborales, como los jurados mixtos. La situación de los trabajadores en los talleres, las minas y las fábricas, que habían sido los espacios naturales donde había surgido y se había forjado el movimiento obrero desde los primeros años de la industrialización, se vio absolutamente condicionada por el miedo a las delaciones, un miedo que la dictadura franquista alentó durante los primeros años a través de toda la introducción en los tajos de elementos afines al régimen. Ante esta realidad, los más concienciados tuvieron que limitar sus acciones a tratar de ayudar económicamente a las familias de los presos políticos a través de la organización de recogidas de dinero, algo extremadamente complicado debido al escaso margen que dejaban para ello los míseros jornales de entonces en una época afectada, además, por el hambre y todo tipo de restricciones y privaciones. Gracias a ello, el régimen logró imponer su particular versión de la paz social, una paz que pretendía terminar, al menos en teoría, con el enfrentamiento entre clases. La situación fue aún peor en el campo, sobre todo en aquellos lugares donde los trabajadores habían procedido a ocupar o incluso a colectivizar tierras de sus propietarios durante la contienda. La venganza en estos casos fue ejemplar (CABANA: 2011).

La represión y la traumática experiencia de la guerra y la cárcel marcaron a toda una generación de militantes obreros. A pesar de que los presos políticos, incluidos los líderes y militantes más destacados de las organizaciones de clase condenados a largas penas de cárcel, comenzaron a salir de prisión en 1943, la situación que se encontraron al volver al trabajo fue desoladora. Quienes lo hicieron se vieron sometidos a un férreo control por parte de la Policía en el que colaboraron también no pocos empresarios afectos al régimen, lo que dificultó enormemente su vuelta a la militancia activa. La única consigna en aquellos momentos tan duros fue sobrevivir y esperar pacientemente a que el tiempo fuera pasando para tratar de reorganizarse (PÉREZ, 2007 y 2018). No fue una tarea fácil. Cualquier mínima actividad en este sentido podía dar con de nuevo con sus huesos en la cárcel y ver con ello comprometida la situación de sus familias. Pese a todo, los más decididos intentaron reconstruir las viejas redes de solidaridad y sociabilidad en los pueblos y barrios obreros donde se asentaban las empresas, en medio de un ambiente dominado por el miedo y la miseria.

Así lo hicieron algunos destacados líderes socialistas y comunistas en la Margen Izquierda de la Ría del Nervión (Bizkaia), uno de los feudos más importantes del movimiento obrero. Lo mismo ocurrió en otros núcleos industriales del resto de España como Asturias o Barcelona. Gracias a ello, se lograron organizar las primeras huelgas importantes a mediados de los años cuarenta, como la que tuvo lugar en la ría de Bilbao y su comarca en 1947, convocada por las organizaciones de clase y el Gobierno Vasco en el exilio (JIMÉNEZ DE ABERÁSTURI, 1991). El conflicto logró paralizar algunas de las empresas más importantes de la zona, insuflando la esperanza entre las fuerzas antifranquistas de que este propiciase el inicio de una resistencia generalizada que desembocase en un futuro derrocamiento de Franco tras el final de la Segunda Guerra Mundial y la derrota del fascismo. Fue tan solo una ilusión, un espejismo. La represión acabó de un plumazo con aquel movimiento tras unos días de huelga. Cientos de trabajadores fueron detenidos y despedidos de las fábricas (LORENZO, 1988). La reacción del régimen sirvió como ejemplo y advertencia para nuevos intentos de huelga. Pese a todo, las protestas volvieron a repetirse. Así ocurrió con el boicót de los tranvías de Barcelona de 1951 y la huelga que tuvo lugar ese mismo año en el País Vasco (MOLINERO e YSÁS: 1993 y PORTILLA, M. y GARMENDIA, 1988). La represión en ambos casos fue ejemplarizante. Ni los conflictos obreros ni las partidas de los maquis que siguieron luchando con las armas hasta aquellos años en algunos núcleos dispersos de la geografía española lograron poner en peligro al régimen. El mundo había cambiado y la guerra fría transformó de golpe el tablero de la geopolítica. El progresivo reconocimiento del régimen franquista dentro del concierto internacional y los pactos con los Estados Unidos, que encontraron en la dictadura franquista un aliado perfecto contra el comunismo, facilitaron nuevas alianzas e hicieron posible que aquel régimen nacido de la Guerra Civil se asentara definitivamente en el poder después de una década tan complicada como la de los años cuarenta. Las potencias occidentales que habían derrotado a Hitler y Mussolini olvidaron rápidamente el oscuro pasado del fascismo español y los apoyos que éste había tenido hasta mediados de los años cuarenta (MATEOS: 2008).

La década de los cincuenta. De la oscuridad al cambio

Pese a los cambios que se vivieron en el terreno político internacional y a las nuevas alianzas, la situación económica no mejoró de forma sustancial hasta finales de los años cincuenta. España había quedado fuera de las ayudas del Plan Marshall promovido en 1948 por los Estados Unidos para reactivar la economía de una Europa destrozada por la Segunda Guerra Mundial, y sin ese tipo de impulso resultaba extremadamente complicado que se produjera cualquier mejora en este terreno.

La cartilla de racionamiento, el símbolo más importante de una España devorada por el hambre tras la posguerra, siguió vigente hasta abril de 1952, lo que favoreció durante años prácticas fraudulentas como las del estraperlo que enriquecieron a muchos empresarios sin escrúpulos gracias a los estrechos contactos que mantenían con las autoridades franquistas (GONZÁLEZ PORTILLA y GARMENDIA: 1988). Como consecuencia de ello, el poder adquisitivo de los trabajadores, al menos el que tenían antes de la guerra, no se recuperó hasta 1955, lo que da una idea aproximada de la situación que vivieron los sectores sociales más desfavorecidos durante las dos primeras décadas de la dictadura. Quince años después del fin de la Guerra Civil, la economía seguía lastrada todavía por las medidas autárquicas. Los informes económicos de la banca norteamericana y otros organismos intencionales, preocupados por la situación que se vivía en España, dictaron sentencia. A mediados de la década de los años cincuenta el país se encontraba en una situación de práctico colapso que anunciaba una quiebra inminente.

A pesar de lo manifestado por la propaganda oficial a través de los medios de comunicación, los datos reales eran suficientemente significativos: el coste de la vida había sufrido un importantísimo incremento en los últimos años, las reservas habían bajado de 220 millones de dólares en 1955 a 57 en 1958 y el déficit comercial alcanzaba una cifra astronómica, situándose en los 387 millones de dólares. En este sentido, se puede afirmar que entre 1957-1958, España estuvo al borde la bancarrota y de la suspensión de pagos (TORTELLA: 1984, 167-281). Fue entonces cuando las autoridades franquistas, alarmadas por lo que aquello podría suponer, tomaron medidas y comenzaron a adoptar las primeras decisiones para liberalizar la economía. El estancamiento de la situación hacía necesaria una drástica revisión de los planteamientos que habían determinado la política económica española hasta ese momento. Sin embargo, la exigencia de un radical cambio en este terreno debía realizarse de la forma menos traumática posible. Cualquier replanteamiento sobre dicha política no debía ser interpretado como una censura o crítica velada del modelo desarrollado hasta entonces, sino más bien *como la necesaria adecuación a unas nuevas circunstancias que así lo demandaban*. En cualquier caso, el mantenimiento de los valores que habían servido para cohesionar y apuntalar al régimen, como la exaltación del Estado Corporativo, el nacionalismo y la autarquía, parecían en principio escasamente conjugables con un cambio de rumbo económico que indefectiblemente apuntaba hacia la liberalización económica y la integración europea como objetivos finales.

A pesar de las reticencias manifestadas por el sector más ortodoxo del régimen, representado por la Falange, los Sindicatos y el Movimiento, la incorporación al nuevo Gobierno a partir de 1957 de un reputado grupo de tecnócratas, algunos de ellos vinculados al Opus Dei, terminó por imponerse de forma irreversible. A cambio, los primeros siguieron ostentando, al menos de cara a sus incondicionales más recalcitrantes, la imagen de un Estado Nacional sindicalista, tan sólo existente en la caduca parafernalia falangista que habría de acompañar al régimen hasta su propia extinción, pero su desplazamiento del poder y la pérdida de protagonismo fue más que evidente. Como apuntábamos anteriormente, los tiempos habían cambiado.

El Decreto Ley 10/1959 del 21 de julio, denominado “Decreto de Ordenación Económica” sentó las bases legislativas del Plan de Estabilización. Diversas razones concurrieron en su diseño y aplicación, pero las más sólidas tuvieron un origen evidentemente político. El contenido de la legislación fue bastante explícito, al promover claramente la integración de España en los organismos económicos internacionales, iniciando una apertura a las inversiones extranjeras, impulsando el saneamiento del sector público y tratando de contener las disponibilidades líquidas y el crédito. Las consecuencias de la aplicación del Plan se hicieron notar rápidamente. La industria, y sobre todo sus nuevos sectores, fueron quienes en mayor medida soportaron y reflejaron las consecuencias de un proceso de crecimiento económico sin precedentes en la economía española. La aportación de la industria al Producto Interior Bruto (PIB) pasó del 26% en 1964 al 34% en 1974, crecimiento que no se reflejó en la misma medida en la aportación laboral, que tan sólo pasó del 25 al 26% en el mismo periodo. Todo ello se tradujo en un considerable aumento de la productividad del trabajo industrial (8% de crecimiento anual) en relación con la productividad global. En cifras absolutas, el crecimiento fue igualmente significativo: entre 1958 y 1972 el PIB creció anualmente un 6,2%, mientras el producto industrial lo hizo en unos niveles del 10,4%.

Aunque no todos los efectos del Plan de Estabilización fueron tan positivos. De hecho, a corto plazo se produjo una fuerte contracción de la actividad económica, lo que provocó una importante reducción del consumo y la inversión, un incremento del paro y la congelación de los salarios. Para un gran número de trabajadores, sobre todo para aquellos procedentes del medio rural, el único camino viable que les quedó fue la emigración a Europa. Francia, Alemania, Suiza, Inglaterra o Bélgica acogieron a más de un millón de españoles en la década de los 60. La salida de un volumen tan importante de mano de obra alivió las cifras del paro, que de no haber sido por ello se hubieran situado en unos niveles insostenibles para la economía española. La emigración supuso, además, una fuente de ingresos extra en forma de divisas, que, junto con las provenientes del turismo, asentaron la revitalización de la economía española.

En el ámbito estrictamente laboral, las consecuencias más inmediatas afectaron negativamente a los trabajadores. La eliminación de las horas extraordinarias fue especialmente lesiva en unas circunstancias estas, sobre todo cuando podían llegar a representar, junto a ciertos pluses, más del 50% del salario. Por tanto, los efectos de la aplicación del Plan de Estabilización, siendo positivos para la economía española, tuvieron en un principio una negativa repercusión en el plano laboral para los trabajadores, que vieron sensiblemente mermado, un primer momento, su poder

adquisitivo. Sin embargo, superados estos problemas iniciales, la situación cambió de forma radical. Las nuevas medidas económicas alentaron un crecimiento sin precedentes.

Hubo una medida que marcó un punto de inflexión en este terreno: la aprobación de la Ley de Convenios Colectivos promulgada en marzo de 1958. El escenario al que dio lugar su aplicación abrió la posibilidad de negociar las condiciones laborales entre empresarios y trabajadores. En la práctica, la puesta en marcha de la negociación colectiva significó el abandono definitivo de los principios enunciados en el Fuero de Trabajo, una de las ocho Leyes Fundamentales del franquismo aprobada veinte años antes, el texto cuerpo ideológico por excelencia del nacionalsindicalismo inspirado en el fascismo italiano. No obstante, el concepto de *convenio colectivo* respondió básicamente a la estructura sindical establecida, donde trabajadores y empresarios quedaban integrados obligatoriamente dentro de un mismo organismo. En consecuencia, los nuevos convenios laborales debían ser elaborados en el seno de la Organización Sindical Española, salvo en el caso de los convenios de empresa, pero incluso en estos últimos casos debían negociarse a través de los mecanismos instituidos por el sindicato vertical. Las cláusulas del acuerdo nunca podían rebajar las condiciones establecidas de forma general por la legislación y las reglamentaciones correspondientes. La aplicación la Ley impulsó la negociación de las condiciones de trabajo, y como consecuencia de ello, hizo aflorar claramente los diferentes intereses de las partes representadas dentro del mismo organismo. La defensa de estos intereses derivó inevitablemente en enfrentamientos entre trabajadores y empresarios, y estos, en conflictos ante la imposibilidad de acuerdos. La puesta en marcha de la negociación colectivo abrió la ventana de oportunidad que necesitaban los trabajadores para mejorar sus condiciones laborales.

Consecuencias sociales de la Estabilización Económica

El desarrollo industrial y las mejores expectativas de vida que dibujaba la nueva situación económica provocaron una enorme migración del campo a la ciudad, un proceso de una magnitud que cambió completo la realidad de España en tan solo una década. La vieja utopía ruralizante del falangismo dio paso a la fiebre urbanista del desarrollismo. El País Vasco, Cataluña y Madrid fueron las zonas que atrajeron a un mayor volumen de población procedente del campo. Para tratar de encauzar estos cambios y evitar los desequilibrios, el Estado impulsó los Planes de Desarrollo, aunque su éxito fue limitado. El crecimiento más importante se centró en las tradicionales zonas industriales de España y en Madrid. Muchas localidades duplicaron e incluso triplicaron en pocos años su población, superando por completo las expectativas de las autoridades y creando importantes problemas en los barrios y pueblos de acogida. La falta control y la corrupción facilitaron la especulación inmobiliaria y a la aparición de fenómenos como el hacinamiento de las familias obreras, la creación de barrios sin planificación ni infraestructuras sociales y la extensión de la infravivienda.

Uno de los ejemplos más gráficos de este proceso se dio en Bilbao (PÉREZ: 2001, 74-81). Las laderas de los montes cercanos a la capital vizcaína se llenaron de chabolas donde las familias (la mayor parte de ellas recién llegadas a la ciudad) vivían en pésimas condiciones, sin agua corriente ni luz eléctrica (LÓPEZ, 2023). La realidad del chabolismo afectó a las ciudades más importantes de España. Los barrios de Vallecas, San Blas, Villaverde o Carabanchel en Madrid, o los de La Mina o El Somorrostro en Barcelona, plagados de viviendas construidas de cualquier manera y carentes de las infraestructuras necesarias para dar cobijo a toda aquella gente procedente de la emigración de los años sesenta, vivieron situaciones muy similares. En otros muchos casos, decenas de miles de personas se vieron obligadas a convivir en pisos durante años donde se hacinaban varias familias con derecho a cocina. Fue la otra cara del desarrollismo español, la que no mostraba el NODO con motivo de los XXV Años de Paz que celebró el franquismo por todo lo alto en 1964.

A partir de mediados de los años sesenta los vecinos de estos núcleos urbanos comenzaron a unirse en torno a las primeras Asociaciones de Familia, que más tarde se organizarán como Asociaciones de Vecinos. Su objetivo era conseguir barrios más dignos, más limpios, con mejores dotaciones e infraestructuras sociales (escuelas, ambulatorios, semáforos, agua corriente, urbanización de las calles, etc.) y menos contaminación. Como han comentado algunos autores:

Algunas de estas asociaciones de vecinos nacieron para resolver los problemas comunes del barrio dentro de la legalidad, pero como se tuvieron que enfrentar con el poder político local, y no renunciaron a rebasar el estrecho marco legal vigente, la politización y el conflicto marcó su actuación. Su trayectoria podría resumirse señalando que empezaron reclamando semáforos o asistencia sanitaria y acabaron exigiendo ayuntamientos democráticos. (MOLINERO e YSÀS: 1992, 275).

Los recién llegados, muchos de ellos trabajadores del campo sin experiencia industrial, se emplearon en el sector de construcción y en las grandes empresas, donde se estaban implantando nuevos sistemas de trabajo y cadenas de montaje que no precisaban una especial cualificación. El incremento de las jornadas laborales a partir de las horas extras, pluriempleo o los trabajos que realizaban las mujeres en la economía sumergida, mejoró el nivel de vida de las familias. Gracias a ello, estas últimas comenzaron a adquirir viviendas en propiedad, algo impensable en los años treinta. Y no solo eso: compraron electrodomésticos, los primeros automóviles y proporcionaron estudios a sus hijos. Televisión Española comenzó a emitir en 1956 y un año más tarde se fabricó el primer SEAT 600, dos de los símbolos más importantes de las transformaciones económicas y sociales que se estaban produciendo en el país. La sociedad de consumo se abría paso y en muy pocos años cambiaría la realidad del país.

El nacimiento de un nuevo movimiento obrero

La nueva situación, liberada por fin de la miseria de los años de la posguerra, facilitó la reorganización de los trabajadores, que comenzaban a reunirse para tratar de defender sus

intereses al margen de las estructuras oficiales del régimen. Como se ha señalado anteriormente, los sindicatos de clase habían sido ilegalizados tras el final de la guerra y los obreros fueron encuadrados de forma obligatoria dentro de una nueva estructura controlada por el régimen franquista junto a los empresarios: la Organización Sindical Española. Con ello parecía cumplirse el sueño del viejo falangismo que aspiraba a una sociedad armónica y sin conflictos. Nada más lejos de la realidad. Todo fue una ficción. Ni la OSE terminó con la lucha de clase ni sirvió para representar los intereses de los trabajadores. En muy pocos aquella gigantesca estructura, vacía de contenido y legitimidad, sería superada por los acontecimientos. Aunque el régimen trató en los años cincuenta de modernizar las relaciones laborales, estableciendo una serie de mecanismos que permitían elegir de una forma limitada a los representantes de los trabajadores (denominados enlaces sindicales) e incluso a una serie de vocales para formar parte de los jurados de empresa, la estrategia del nuevo movimiento obrero frustraría los intentos del régimen por seguir controlando el mundo laboral. Estas medidas junto a la promulgación la Ley de Convenios Colectivos en 1958, solo sirvieron para poner en evidencia la tremenda dificultad de lograr una negociación real de las condiciones de trabajo bajo una dictadura como la franquista, sobre todo en un momento donde se estaban produciendo cambios muy importantes en el mundo laboral. Algunos de los más notables tenían que ver con la introducción de nuevos sistemas de producción en cadena y la aplicación del fordismo en las empresas, inspirados por los principios de la Organización Científica del Trabajo (BABIANO, 1998).

Desde mediados de los años cincuenta el malestar por los bajos salarios y las pésimas condiciones laborales impulsó a los trabajadores, al menos a los más concienciados y descontentos con la situación que se vivía en las empresas, a organizarse al margen del Sindicato Vertical, produciéndose nuevos conflictos en 1956 y 1958. Para ello, a finales de aquella década comenzaron a celebrar reuniones y pequeñas asambleas en las empresas donde fueron formando comisiones de trabajadores con el fin de discutir y presentar reclamaciones ante los patronos. El gran impulso para estas comisiones se produjo con motivo de las huelgas que tuvieron lugar unos años más tarde, concretamente en la primavera de 1962 (VEGA, 2002). El conflicto laboral comenzó el 6 de abril en las cuencas mineras asturianas tras el despido de ocho trabajadores del Pozo Nicolasa que habían protestado por las malas condiciones laborales. Sus compañeros, en solidaridad con ellos, se negaron a trabajar y sufrieron las mismas consecuencias. Fue así como comenzó una de las huelgas más importantes del franquismo que llegó a movilizar a 65.000 trabajadores en aquella provincia, un conflicto que en pocos días se extendió a otros lugares de España, especialmente al País Vasco, donde tuvo también un importante eco. Aunque la represión fue dura, el régimen, se vio obligado a ceder. El propio Ministro General del Movimiento José Solís, tuvo que negociar con los huelguistas asturianos y aceptar parte de sus reivindicaciones, incluida la incorporación de 12 representantes de trabajadores al jurado de empresa, lo que marcó un importante precedente y significó de algún modo el reconocimiento de facto de la primera comisión obrera. La intensidad del conflicto y la solidaridad que lograron los trabajadores sirvió para constatar que nada sería ya como hasta entonces.

Un año más tarde nació la primera Comisión Obrera Provincial de Vizcaya en el entorno de la Ría del Nervión, tras una asamblea celebrada en una parroquia bilbaína donde se reunió un importante número de trabajadores en representación de varias empresas de la zona. La nueva plataforma estaba formada por militantes comunistas y católicos de las Hermandad Obreras de Acción Católica y la Juventud Obrera Cristiana (PÉREZ, 2001). Fue la primera comisión de carácter provincial. Hasta el momento, las anteriores se habían nacido con la intención de representar a los trabajadores en un conflicto laboral y desaparecían cuando este llegaba a su fin. Sin embargo, la COPV lo hizo con la intención de ser la voz de toda una serie de empresas de la zona y su intención no era disolverse y sus objetivos eran más ambiciosos. Pero, además, la participación de católicos y comunistas en las CCOO contribuyó también a extender la crítica contra la política social del régimen en ciertos ámbitos como los de la Iglesia, hasta el momento absolutamente identificada con el régimen franquista. En este sentido, cabe destacar el importante apoyo que recibió el nuevo movimiento obrero por parte de consiliarios de estos grupos de la HOAC y la JOC, así como el de un significativo número de párrocos que ofrecieron sus locales en los pueblos y barrios obreros para la celebración de asambleas y reuniones clandestinas.

El proceso fue muy similar en otros muchos lugares de España. Una parte importante de la actividad que desarrollaron las CCOO tuvo que realizarse de esta forma para evitar que sus militantes fueran detenidos por el régimen franquista acusados de difundir propaganda y alentar reuniones que atentaban contra el orden constituido. Sin embargo, otra parte de su labor se desarrolló dentro de la legalidad, gracias a la estrategia de infiltración promovida por los comunistas para introducirse en la OSE. De este modo, se animó a los trabajadores a participar en las elecciones sindicales convocadas por el régimen promoviendo candidaturas alternativas a las oficiales, lo que dio la posibilidad a las CCOO de colocar enlaces y jurados dentro de las empresas, pero también en otros niveles de representación, como las secciones sociales y provinciales de las diferentes ramas del sindicato vertical. Así ocurrió tras las elecciones sindicales de 1966, donde los trabajadores, alentados por la consigna de “votar al mejor” terminaron eligiendo a cientos de militantes católicos y comunistas. De este modo, las CCOO lograron una gran victoria y consiguieron copar buena parte de la representación de los trabajadores en la OSE.

Esta estrategia contó con el apoyo decidido del PCE, pero no fue secundada por los históricos sindicatos de clase ni por otros partidos de la izquierda como el PSOE. La dirección de estas formaciones entendía que participar en las elecciones sindicales significaba legitimar al régimen franquista, aunque la intención de las CCOO fuera socavar las estructuras verticalistas desde dentro. Tras la dura represión que vivieron durante la posguerra, los militantes de la UGT, CNT y la nacionalista Euskal Langileen Alkartasuna/ Solidaridad de Trabajadores Vascos (ELA), entre otras, optaron por seguir con la actividad clandestina, participando en los conflictos laborales que comenzaron a extenderse durante los años sesenta, al tiempo que fueron reconstruyendo poco a poco sus organizaciones, lo que no excluyó la posibilidad de crear e impulsar plataformas conjuntas entre las tres organizaciones, como la Alianza Sindical de España o la Alianza Sindical de Euskadi. Para ello, fue necesario trasladar la dirección de las mismas del exilio al interior y proceder a una renovación generacional de los cargos más importantes por otros más jóvenes y con un mayor

contacto con la realidad que se estaba viviendo en España. Gracias a ello, y a la labor que realizaron en sus empresas a favor de los trabajadores, hombres como Nicolás Redondo, obrero metalúrgico empleado en la Sociedad Española de Construcción Naval de Sestao, fueron afianzándose como líderes de la Unión General de los Trabajadores.

El régimen percibió claramente que la situación había cambiado. Aunque en 1964 celebró por todo lo alto los XXV años de paz, era consciente de que la oposición había comenzado a organizarse. En realidad, ya lo había hecho desde las huelgas de 1962. Un año más tarde de aquel conflicto se puso en marcha el Tribunal de Orden Público, especialmente diseñado para perseguir, juzgar y castigar a todos aquellos que participasen en actividades políticas y sindicales contrarias al régimen. Precisamente una de las primeras condenas afectó a los miembros de la Comisión Obrera Provincial de Vizcaya. Detrás de ellas vendrían miles de sentencias contra miembros o simples simpatizantes de organizaciones antifranquistas. Sin embargo, el recrudecimiento de la represión no sirvió para evitar los conflictos laborales ni para impedir la reconstrucción de los partidos y sindicatos de clase que se fue produciendo a partir de la década de los años sesenta. Ni las duras penas dictadas por el TOP, ni la imposición de los estados de excepción conseguirían terminar con las huelgas y los conflictos laborales; todo lo contrario, solo contribuyeron a extender la percepción entre un sector cada vez más amplio de trabajadores de que cualquier protesta organizada para exigir una mejora de sus condiciones laborales, por pacífica que fuera, entraba en colisión frontal con el régimen y podía llevar a la cárcel a quienes se pusieran al frente de ella. Así lo expresaba claramente un informe del Ministerio de Trabajo de principios de la década de los años setenta:

[...un conflicto laboral] “es siempre un problema de orden público, incluso cuando aparentemente tiene una naturaleza estrictamente laboral, y mucho más en una situación como la que probablemente se va a producir en los próximos meses, en la que la extensión del conflicto constituirá, sin duda, uno de los objetivos primordiales de las organizaciones políticas ilegales” (YSÁS: 1991, 205).

El extracto del texto correspondía a un documento elaborado en diciembre de 1971 y refleja, sin los rodeos ni los discursos alambicados del régimen, la consideración que tenían las autoridades gubernativas sobre las huelgas, que ya formaban parte de la realidad diaria de la época. Por mucho que la dictadura persiguiera y castigase a todos los que consideraba responsables e instigadores de las protestas, estas siguieron aumentando hasta el final del régimen, como puede constatarse en la tabla 1.

Tabla 1. Evolución de la conflictividad Laboral en España.1963-1976

| Año | Huelgas | Participantes | Horas perdidas | Volumen |
|-------------|---------------|------------------|--------------------|--------------------|
| 1963 | 777 | | | |
| 1964 | 484 | | | |
| 1965 | 236 | | | |
| 1966 | 179 | 36.977 | 1.478.080 | 10 |
| 1967 | 567 | 366.288 | 1.887.693 | 392 |
| 1968 | 351 | 130.742 | 1.925.278 | 88 |
| 1969 | 491 | 205.325 | 4.476.727 | 205 |
| 1970 | 1.595 | 460.902 | 8.738.916 | 6.424 |
| 1971 | 616 | 222.846 | 6.877.543 | 944 |
| 1972 | 853 | 277.806 | 4.692.925 | 1.112 |
| 1973 | 931 | 357.523 | 8.649.265 | 2.879 |
| 1974 | 2.290 | 685.170 | 13.989.557 | 20.991.642 |
| 1975 | 3.156 | 647.100 | 14.521.000 | 29.655.455 |
| 1976 | 40.170 | 2.519.000 | 106.560.000 | 106.560.000 |

Fuente: José BABIANO: "Protesta social y crímenes de lesa humanidad...", p. 201, a partir de Carme MOLINERO y PERE YSÀS: *Productores disciplinados...* p. 97.

Así ocurrió, por ejemplo, a raíz de los problemas surgidos en la empresa vizcaína de Laminación de Bandas en Frío, ubicada en la localidad Etxebarri, un conflicto que se originó por cuestiones estrictamente laborales, pero que, como consecuencia de la represión que las autoridades y la dirección de la fábrica, acabó politizándose y constituyendo un importante quebradero de cabeza para el régimen. La huelga se extendió entre diciembre de 1966 y mayo de 1967 (la más larga y enconada del franquismo) y consiguió la solidaridad de otras muchas plantillas, dentro y fuera del País Vasco, incluso de sindicatos extranjeros, poniendo en entredicho la versión que las autoridades españolas trataban de difundir más allá de nuestras fronteras en torno a los nuevos aires que se respiraban en el país.

Cuando el régimen quiso reaccionar ya era tarde. De poco sirvió la ilegalización de las Comisiones Obreras en 1967 por el Tribunal Supremo y la desposesión de los cargos representativos obtenidos en las elecciones sindicales de un año antes. Aunque la dura represión que desplegó la dictadura contra esta organización privó a la mayor parte de los trabajadores de sus representantes y al propio movimiento obrero de sus líderes más reconocidos (muchos de ellos fueron encarcelados

tras ser juzgados por el TOP), ello no supuso de ningún modo el fin de la conflictividad. La supresión de la negociación colectiva y la congelación de los salarios en 1968/1969 que impuso el régimen fue un signo evidente de debilidad, de impotencia por parte de las autoridades, al igual que la imposición los estados de excepción decretados para acabar con las protestas.

La extensión y politización de los conflictos laborales

La represión de los conflictos laborales hizo que muchos trabajadores comenzaran a reclamar mayor libertad para expresar sus reivindicaciones. Esta fue una de las razones de la politización de los conflictos, pero no la única. El franquismo no solo persiguió a los sindicalistas que luchaban en defensa de sus compañeros. También reprimió con saña a la oposición política que comenzaba a reorganizarse, a los curas rebeldes que protestaban contra el régimen, a los estudiantes que se movilizaban en las universidades y a los grupos nacionalistas.

A finales de la década de los años, concretamente en 1959, el mismo año en que se promulgó el Decreto de Estabilización Económica, surgió ETA (Euskadi ta Askatasuna), una organización nacida a partir de una escisión de las juventudes del Partido Nacionalista Vasco. Influida por las corrientes de la nueva izquierda, los procesos de liberación de Argelia y la revolución cubana, durante los primeros años este grupo compuesto inicialmente por un grupo de estudiantes, actuó como un partido político más. Sin embargo, a partir de finales de los años sesenta, la organización inició su escalada violenta con una serie de atentados mortales, dando lugar a una dura represión para acabar con ella. Aquella reacción no hizo sino acrecentar las simpatías de la organización entre un sector cada vez más amplio de la sociedad vasca. En diciembre de 1970 fueron juzgados algunos de sus dirigentes en un famoso juicio militar, conocido como el Proceso de Burgos, donde varios de ellos fueron condenados a muerte, aunque las penas capitales fueron finalmente conmutadas. La mayor parte de la oposición se solidarizó con los miembros de ETA. Dentro del mundo laboral, las Comisiones Obreras y el PCE fueron los grupos que más se implicaron en su defensa, organizando protestas, huelgas y manifestaciones. Y por ello, un importante número de militantes de ambas organizaciones terminarían siendo procesados y condenados a penas de cárcel por el TOP.

Para entonces, el régimen ya era perfectamente consciente de cuál era el grupo más activo de cuantos se movían dentro de aquel movimiento obrero que había comenzado a reconstruirse a principios de los años sesenta. Aunque las CCOO habían sido ilegalizadas, eso no significó su desaparición. Era necesario seguir persiguiendo a sus líderes y el 24 de junio de 1972 la Policía detuvo a la Coordinadora General de esta organización cuando sus miembros trataban de mantener una reunión en un convento de Pozuelo de Alarcón (Madrid). Entre ellos, se encontraba su dirigente más conocido: Marcelino Camacho, trabajador de la empresa Perkins Hispania. La campaña para protestar por aquella caída y el posterior procesamiento de los encausados en el histórico Proceso 1001 se convirtió en una verdadera pesadilla para el régimen, debido al importante eco internacional que tuvo el movimiento de solidaridad con los “Diez de Carabanchel”,

como se denominó a los representantes de las CCOO que serían sentados en el banquillo, acusados de ser dirigentes de esta organización y de formar parte del PCE (PÉREZ y MUÑOZ: 2022).

Las duras condenas a los dirigentes de aquel movimiento no terminaron con la conflictividad laboral. Las huelgas crecieron de forma alarmante para el régimen en los últimos años de la dictadura, dando lugar a todo un rosario de protestas donde se entremezclaron las reivindicaciones estrictamente laborales con otras que reclamaban abiertamente libertades democráticas y el fin de la represión. Entre 1974 y 1976 los conflictos afectaron a sectores productivos que no habían tenido un especial protagonismo dentro del movimiento obrero hasta entonces. Si durante los años sesenta fueron fundamentalmente metalúrgicos y mineros los que lideraron las huelgas, en los setenta entraron en escena los trabajadores de banca, confección textil, transporte urbano y ferroviario, construcción, química y artes gráficas entre otros (MOLINERO e YSÁS: 1998).

Además de ello, se produjo una notable radicalización en las movilizaciones durante las huelgas y protestas obreras que se produjeron en el tramo final de la dictadura. La disputa por la ocupación del espacio público, que ya había comenzado durante años anteriores, se manifestó de modo más contundente y audaz en sus acciones mediante saltos en las calles, cortes de carreteras, enfrentamientos abiertos con la policía, lanzamiento de objetos y un largo abanico de formas de protesta y acción colectiva. Esta explosión de huelgas se dio en un determinado contexto y en un momento especialmente convulso que coincidió con el fortalecimiento de las organizaciones antifranquistas, propiciado en gran medida por la incorporación de la nueva militancia, más joven, activa y radicalizada que la anterior. Su integración en formaciones de la izquierda surgidas durante estos años y que competían con el PCE en varios frentes de lucha, no solo en el terreno político, sino el movimiento estudiantil, el obrero e incluso el vecinal, iniciado en los años sesenta, resultó crucial, contribuyendo a impulsar nuevas formas de protesta más directas y agresivas frente a la dictadura. En todo este proceso no debemos olvidar la incorporación de las mujeres, sobre todo las más jóvenes, cuya participación en el movimiento obrero, sobre todo en sectores feminizados como el textil, la educación o la sanidad, resultó crucial durante este periodo.

La respuesta del franquismo contribuyó a politizar los conflictos. El tema ha sido tratado y debatido durante años por diferentes especialistas. Un factor a tener en cuenta es la extremada dureza de la represión y el uso desproporcionado de la fuerza que desplegaron los cuerpos policiales para tratar de disolver las manifestaciones. La violencia ejercida radicalizó la respuesta de los trabajadores e incrementó el activismo de las organizaciones antifranquistas dentro del movimiento obrero. Durante los años sesenta, a pesar de los duros conflictos y el estallido de manifestaciones protagonizadas por los trabajadores en huelga, las cargas policiales, los detenidos y torturados en comisarías, no se produjeron víctimas mortales. Pero la situación cambió radicalmente en el tramo final de la dictadura. En julio de 1970, durante la huelga de la construcción que tuvo lugar en la provincia de Granada, tres obreros perdieron la vida tras una intervención de la Policía. El 10 de marzo de 1972 otros dos trabajadores fallecieron en parecidas circunstancias durante una protesta en los astilleros ferrolanos de la Empresa Nacional Bazán y a principios de abril otro más corrió la

misma suerte en la localidad barcelonesa de San Adriá de Besós, al ser alcanzado por una ráfaga de metralleta disparada por un miembro de la Guardia Civil.

Aquella violencia descarnada contra trabajadores en huelga, varios de ellos miembros de las CCOO, contribuyó aún más a tensar la situación, dando lugar a nuevos conflictos. La incorporación de jóvenes a la oposición política, procedentes de grupos más radicales situados a la izquierda del PCE que habían surgido en los años sesenta, amplió la base organizativa del movimiento obrero y contribuyó a radicalizar también la respuesta de los trabajadores durante los conflictos. El 11 de diciembre de 1974 algunos de estos grupos como la Organización Revolucionaria de Trabajadores (ORT) y el Movimiento Comunista de Euskadi Euskadiko Mugimendu Komunista (MCE-EMK) que se habían integrado en las Comisiones Obreras, convocaron una huelga general en el País Vasco que tuvo finalmente un enorme eco, paralizando buena parte de la actividad laboral en este territorio. El éxito de la protesta puso de relieve su capacidad de acción de estos nuevos partidos y los cambios importantes que se estaban produciendo dentro del propio movimiento obrero.

El movimiento obrero al comienzo de la transición hacia la democracia

Los conflictos laborales no descendieron tras la muerte de Franco. La nueva situación política, plagada de incertidumbres, contribuyó decisivamente a reforzar una tendencia que terminaría explotando en 1976, año en el que se registró el mayor número de huelgas en España. Como afirman algunos autores, la oposición obrera, que impulsó y dinamizó la resistencia contra el régimen y las luchas sociales de los años sesenta y setenta, facilitó la apertura de una ventana de oportunidades que se tradujo en la posibilidad de dar rienda suelta a sus proyectos político-sociales (VEGA, R. y GONZÁLEZ, H.). Estos hechos, sin duda, incidieron en la extensión de las protestas.

Entre 2.500.000 y 3.500.000 trabajadores, según fuentes oficiales del Ministerio de Trabajo y la Organización Sindical, respectivamente, se vieron afectados en 1976 por una verdadera oleada de paros y protestas en los que se mezclaban reivindicaciones estrictamente laborales con otras que reclamaban libertad, democracia y la amnistía para los presos políticos que aún seguían en las cárceles. Esta última se había convertido, ya durante los últimos años de la dictadura, en una de las reivindicaciones más importantes de cuantas se repetían en las protestas que tuvieron lugar durante aquellos años y la tendencia iría en aumento en 1976 y 1977, dando lugar a numerosas movilizaciones.

Por lo que respecta a las huelgas en concreto, en la inmensa mayoría de los casos, los trabajadores utilizaron “cauces ajenos” a la legalidad vigente, hasta el punto (según algunos informes del sindicato vertical), que ninguno de ellos siguió el procedimiento establecido para tratar de encauzar sus demandas (MOLINERO, C. e YSÀS: 1995, 234). En Madrid la conflictividad tuvo especial intensidad, siendo uno de los rasgos acusados de las huelgas de ese año, como ha recordado José Babiano, su politización. A la demanda de incrementos salariales provocados por la carestía de la

vida se sumó la exigencia del derecho de reunión, huelga y asociación sindical, pero también la amnistía para los presos políticos y la libertad tras la muerte de Franco.

En Bizkaia y Gipuzkoa se vivieron aquellos meses un sinfín de huelgas prácticamente en todos los sectores productivos, pero la más grave, por la intensidad y el final que tuvo, fue la de Vitoria. El malestar en que se vivió en diciembre de 1975, terminó estallando a principios de 1976. La novedad, en este caso, fue la forma de organización y el liderazgo que tuvo la huelga. El conflicto, originado en un principio por motivos estrictamente laborales, sirvió también para visibilizar la existencia y el protagonismo de unos líderes obreros que en su mayor parte no pertenecían a las organizaciones sindicales más importantes que se habían movido en la clandestinidad, sino a grupos de la izquierda radical de base consejista y asamblearia que lograron el apoyo de miles de trabajadores durante los primeros meses de 1976. Otra de las novedades fue la organización de la huelga, canalizada a través de una coordinadora de representantes de las empresas en lucha que terminó paralizando prácticamente la ciudad. Enquistado por la intransigencia de la patronal provincial, el conflicto acabó de forma brutal: el 3 de marzo de 1976 cinco obreros murieron por disparos de bala y otros cien resultaron heridos, cuando la policía procedió al desalojo de la iglesia donde miles de trabajadores celebraban una asamblea para tratar sobre sus reivindicaciones y la situación de la huelga (CARNICERO, C.: 2007). La conmoción fue enorme, no solo en Vitoria o en el resto del País Vasco, sino en toda España. Se produjeron cientos de paros y manifestaciones en protesta por lo ocurrido que dieron lugar a nuevas víctimas mortales, como sucedió en Basauri, donde un joven perdió la vida por disparos de la policía el 8 de marzo.

Los sucesos ocurridos en Vitoria, junto con los que se produjeron dos meses más tarde en Montejurra, donde fueron asesinados dos simpatizantes del Partido Carlista por miembros de una trama ultraderechista que gozaba del apoyo de diversos elementos del régimen franquista, influyeron decisivamente en el cambio de Gobierno que tuvo lugar en el mes de junio, que supuso el relevo de Arias Navarro al frente del ejecutivo y la sustitución por Adolfo Suárez. El terrorismo de este tipo de tramas atacó con saña a militantes de izquierda y sindicalistas y marcó profundamente el complicado proceso de transición hacia la democracia. El caso más dramático fue el que terminó con la matanza de Atocha, un cruel atentado en el que fueron asesinadas cinco personas: un administrativo, un estudiante y tres abogados laboristas de un despacho de CCOO, que a su vez eran miembros del PCE. A pesar de la conmoción que produjo aquella masacre, tanto el partido como el sindicato dieron órdenes expresas a sus militantes para convertir el funeral y la impresionante manifestación que recorrió al día siguiente las calles de Madrid, en una demostración de serenidad y contención, pero también, en un símbolo de apoyo a la defensa de los valores democráticos y la libertad que facilitó unas semanas más tarde la legalización del PCE.

En medio de este complicado contexto, las organizaciones de clase que habían protagonizado las luchas del movimiento obrero durante el franquismo, comenzaron a dar los primeros pasos para adaptarse a la nueva situación, marcada por el tránsito de la dictadura a la democracia. Pero el proceso no fue igual para todos. Mientras la Unión General de Trabajadores se vio beneficiada por la autorización del Gobierno presidido por Carlos Arias Navarro, que permitió celebrar el XXX

Congreso del sindicato socialista en abril de 1976, las CCOO tuvieron que retrasar hasta el mes de julio su I Asamblea General, después de abordar un intenso debate en torno al modelo sindical por el que debían apostar bajo el nuevo régimen de libertades que estaba a punto de abrirse en aquellos momentos. Las históricas organizaciones de clase (UGT, CNT y ELA) tenía clara la cuestión; solo había un modelo posible: el que reconociera la libertad y el pluralismo, mientras las CCOO defendían un modelo de sindicalismo unitario donde pudieran integrarse todos los trabajadores, independientemente de su afiliación. Para los dirigentes y militantes de esta organización, la unidad debía sustentarse en un proceso de carácter asambleario que culminase en un Congreso Constituyente, algo que rechazaba el resto de sindicatos. Finalmente, y pese a todas las resistencias que mostraron los dirigentes de las CCOO, estos terminaron renunciando a su proyecto y llamaron a sus militantes a afilarse a sus filas para constituir un sindicato de corte clásico. En cualquier caso, las diferencias entre las dos grandes centrales, con orígenes, trayectorias y referentes propios, siguieron manteniéndose e incluso se pusieron de relieve de un modo más claro durante los siguientes años.

Hubo aún algunos intentos por poner en marcha plataformas unitarias, como la Coordinadora de Organizaciones Sindicales (COS), promoviendo acciones de protesta contra la Ley de Reformas Laborales aprobada en abril de 1976, que los sindicatos de clase consideraban absolutamente insuficiente. La importante movilización tuvo lugar el 12 de diciembre de ese mismo año recibió un enorme respaldo por parte de los trabajadores (entre medio millón y dos millones de personas según diferentes fuentes), que exigieron la libertad sindical, la derogación del despido libre, la reclamación del seguro de desempleo y un importante aumento salarial en unos momentos especialmente delicados. Sin embargo, las desavenencias internas y la lucha por la hegemonía sindical entre las organizaciones más importantes, terminaría por romper aquella plataforma que significó el último intento por mantener una unidad de acción entre los diferentes sindicatos de clase durante los primeros años de la transición.

Pero también hubo otros factores que contribuyeron a moderar las posturas más reivindicativas de los sindicatos de clase durante aquellos momentos tan delicados, como la inestabilidad política que se vivía en aquellos momentos de incertidumbre y la crisis económica que se había desatado desde 1973. El incremento del paro y la desbocada inflación, que estaban en el origen de la mayor parte de los conflictos laborales, obligaron a las fuerzas políticas a buscar un consenso que sentase las bases para tratar de reconducir la situación. Tras unas duras e intensas negociaciones, los partidos políticos lograron llegar a un acuerdo histórico que quedó materializado en la firma de los Pactos de la Moncloa, una serie de medidas de carácter económico (Plan de Saneamiento y Reforma Económica), pero también político, de ampliación de libertades. Una de las cuestiones más delicadas para los sindicatos de clase se centraba en el terreno que más sensiblemente afectaba a los trabajadores: el establecimiento de una serie de topes salariales del 22% por debajo de la inflación, que alcanzó en aquellos momentos el 26% y una serie de medidas para facilitar los despidos. A pesar de ello, los sindicatos de clase más importantes, es decir, UGT y CCOO, aunque con fuertes debates internos, sobre todo en este último, terminaron respaldando aquellas medidas,

lo que, sin duda, contribuyó a reducir la conflictividad y al mismo tiempo, a asentar el nuevo sistema democrático.

La estrecha relación que mantenían ambos sindicatos con el PSOE y el PCE, implicados igual que ellos en la consolidación de la democracia, contribuyó decisivamente a asentar este proceso. De hecho, los secretarios generales de los dos sindicatos más importantes, eran a su vez, representantes de ambas formaciones políticas en las Cortes Españolas, con una gran capacidad de influencia y liderazgo, debido a enorme prestigio que se habían ganado por su activa militancia antifranquista. Intervenciones como las de Marcelino Camacho del 14 de octubre de 1977 en el Congreso de los Diputados, durante el debate de la Ley de Amnistía, han quedado para la historia. Las palabras del líder de las CCOO, mostrando su apoyo a una medida que pretendía cerrar las heridas de la Guerra Civil, representaban la voluntad de reconciliación del sector más combativo que había liderado la lucha contra la dictadura.

Nosotros considerábamos que la pieza capital de esta política de reconciliación nacional tenía que ser la amnistía. ¿Cómo podríamos reconciliarnos los que nos habíamos estado matando los 'unos a los otros, si no borrábamos ese pasado de una vez para siempre? Para nosotros, tanto como reparación de injusticias cometidas a lo largo de estos cuarenta años de dictadura, la amnistía es una política nacional y democrática, la única consecuente que puede cerrar ese pasado de guerras civiles y de cruzadas. Queremos abrir la vía a la paz y a la libertad. Queremos cerrar una etapa; queremos abrir otra. Nosotros, precisamente, los comunistas, que tantas heridas tenemos, que tanto hemos sufrido, hemos enterrado nuestros muertos y nuestros rencores. Nosotros estamos resueltos a marchar hacia adelante en esa vía de la libertad, en esa vía de la paz y del progreso.

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

Bibliografía

- BABIANO, J. (1995), *Emigrantes, cronómetros y huelgas. Un estudio sobre el trabajo y los trabajadores en el franquismo (1951-1977)*, Madrid, Siglo XXI.
- BABIANO, J (1998), “¿Un aparato fundamental para el control de la clase obrera? (reconsideraciones sobre el sindicato vertical franquista)”, en *Historia Social*, núm. 30. pp. 23-38.
- BABIANO, J. (2023), “Protesta social y crímenes de lesa humanidad en el franquismo”, en LANDA, J.M. (dir.): *Violencia política, derechos humanos e historia. Reflexiones sobre el derecho a la verdad y la historia con especial atención a la situación en Euskadi y Navarra*. Valencia, Tirant to blanch.
- CABANA, A. (2011), “De imposible consenso. Actitudes de consentimiento en el franquismo en el mundo rural”, *Historia Social*, núm. 71, pp. 89-116.
- Carlos CARNICERO, *La ciudad donde nunca pasa nada. Vitoria, 3 de marzo de 1976*. Vitoria, Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco, 2007.
- DOMÈNECH, X. (2002), “El cambio político (1962-1976). Materiales para una perspectiva desde abajo”, *Historia del Presente*, 1, pp. 46-67.
- DOMÈNECH, X. (2008), *Clase obrera, antifranquismo y cambio político. Pequeños y grandes cambios (1956-1969)*, Madrid, La Catarata.
- DOMÈNECH, X. (2012), *Cambio político y movimiento obrero bajo el franquismo. Lucha de clases, dictadura y democracia (1939-1977)*, Barcelona, Icaria.
- DOMÈNECH, X. (2022), *Lucha de clases, franquismo y democracia (1939-1979)*, Barcelona, Akal.
- GÓMEZ J. (1998), “Huelgas políticas o laborales. El conflicto social en al Galicia franquista”, en CASTILLO, S. y ORTIZ DE ORRUÑO, J. M: *Estado, protestas y movimientos sociales*, UPV/EHU, Bilbao, pp. 645-659.
- GONZÁLEZ PORTILLA, M. y GARMENDIA, J. M^a (1988), *La posguerra en el País Vasco. Política, acumulación y miseria*, San Sebastián, Krislu.
- JIMÉNEZ DE ABERÁSTURI, J. C. (1991), *La huelga general del 1 de mayo de 1947. Artículos y documentos*, San Sebastián, Eusko Ikaskuntza.
- LARAÑA, Enrique (1999), *La construcción de los movimientos sociales*, Madrid, Alianza Editorial.
- LÓPEZ, I. (2023), *Este barrio de barro. Una historia del chabolismo en Bilbao*, Tafalla, Txalaparta.
- LORENZO, J.M. (1988), *Rebelión en la Ría. Vizcaya, 1947. Obreros, empresarios y falangistas*. Bilbao, Universidad del Deusto.
- MATEOS, A. (Coord.) (2008), *La España de los años cincuenta*. Madrid, Ed. Eneida.
- MOLINERO, C. e YSÀS, P. (1992), “Movimientos sociales y actitudes políticas en la crisis del franquismo”, *Historia Contemporánea*, 8 (1992), pp. 269-280.

- MOLINERO, C. e YSÀS, P. (1993), “Productores disciplinados, control y represión laboral durante el franquismo (1939-1958)”, en *Cuadernos de Relaciones laborales de la Universidad Complutense*, núm 3, Madrid.
- MOLINERO, C. e YSÀS, P. (1998), *Productores disciplinados, minorías subversivas. Clase obrera y conflictividad laboral en la España franquista*. Alianza, Madrid.
- MOLINERO, C. (ed.) (2006), *La Transición, treinta años después. De la dictadura a la instauración y consolidación de la democracia*, Barcelona, Península.
- MOLINERO, C e YSÀS, P (2008), *La anatomía del franquismo. De la supervivencia a la agonía, 1945-1977*, Barcelona, Crítica.
- MOLINERO, C. e YSÀS, P. (2009), “Movilización social y cambio político. De la crisis del franquismo a la consolidación de la democracia”, en NICOLÁS MARÍN, M. E. y GONZÁLEZ MARTÍNEZ, C (coords.): *Mundos de ayer: investigaciones históricas contemporáneas del IX Congreso de la AHC*, 2009, pp. 363-386.
- PÉREZ LEDESMA, M. (1994), *Cultura y movilización en la España contemporánea*, Alianza Universidad, Madrid, 1994.
- PÉREZ, J. A. (2001), *Los años del acero. La transformación del área industrial del Gran Bilbao (1958-1971): trabajadores, convenios y conflictos*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- PÉREZ, J. A (2007), “El PCE y la reconstrucción del obrerismo militante en la Margen Izquierda del Nervión (1947-1962)”, en BUENO, M., HINOJOSA, J.R. y GARCÍA, C., *Historia del PCE: I Congreso, 1920-1977*.
- PÉREZ, J. A (2018): “La reconstrucción del movimiento obrero en el País Vasco durante el franquismo, “ en *Cuadernos de Alzate*, núm. 50-51 pp. 101-122.
- PÉREZ, J. y MUÑOZ, M. (2022), *Proceso 1001. El franquismo contra Comisiones Obreras*, Madrid, La catarata.
- RODRIGO, J. (2008), *Hasta la raíz: Violencia durante la Guerra Civil y la dictadura franquista*. Madrid, Alianza Editorial.
- SOTO, A. (1998), “Huelgas en el franquismo. Causas laborales, consecuencias políticas”, en *Historia Social*, núm. 30, pp. 39-61.
- SOTO, A: *Transición y cambio en España (1975-1996)*, Madrid, Alianza Editorial, 2005.
- TORTELLA, G. (1984), *El desarrollo de la España Contemporánea, siglos XIX y XX*. Madrid, Alianza Editorial.
- VEGA, R (2002), *Las huelgas de 1962: hay una luz en Asturias, Gijón, Trea*, Fundación Juan Muñiz Zapico.
- VEGA, R. y GONZÁLEZ, H. (2022): “¡A la huelga! Conflictos laborales y marcos políticos en España. Del Tardofranquismo a la Democracia”, en *Sociología del Trabajo*, 100.
- YSÀS, P. (1991): “Huelga laboral y huelga política, España, 1939-1975”, en *Ayer* 4* p, 205.
- YSÀS, P. (2009), “La Transición española en la democracia: historia y mitos”, en ESPUY M. J. y PAZd, O. (coord.): *30 años de la ley de amnistía (1977-2007)*, Madrid, Dykinson, pp. 19-40.

VIII

APORTACIONES DE LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA (MRP) A LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA

Julio Rogero Anaya

Introducción

En este artículo queremos visualizar las aportaciones de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) desde que se crean, en los años sesenta-setenta, hasta hoy. Me parece de especial relevancia partir del contexto sociopolítico en el que nacen, con dos miradas diferentes: una puesta en el movimiento de renovación de la escuela que se vivió en España en el primer tercio del siglo XX, con la firme voluntad de conectar y continuar con muchas de las propuestas renovadoras de aquellos años; otra mirada puesta en la necesidad de proponer y desarrollar una alternativa real y necesaria al modelo educativo franquista de la escuela del nacional-catolicismo. En los años previos y posteriores a la Transición se da un potente movimiento de maestros y profesores en los que se consolidan y crean diferentes sindicatos de trabajadores de la enseñanza y se genera un fuerte movimiento de renovación pedagógica. Es en esos momentos en los que se extienden por todo el Estado colectivos de docentes dispuestos a realizar esta transformación de las prácticas docentes en el interior de los centros educativos. Analizamos el tiempo de extensión y mayor auge de los MRP en los años ochenta. En los años noventa viven una crisis profunda muy relacionada con las políticas educativas que se proponen en las leyes de educación. Las dos primeras décadas del este siglo son de continuidad con sus actividades, cada vez más debilitadas y silenciadas. Nos detendremos muy brevemente en su situación actual y las perspectivas de futuro que se abren para estos movimientos. Toda esta historia está atravesada por la comprensión de sí mismos como parte activa del movimiento social de la transformación de la educación en nuestro país.

Contexto sociopolítico

El contexto en el que nacen los MRP es el de un país que vive una creciente contestación al franquismo en todos los aspectos, desde lo social y político a lo económico y cultural. Es el último decenio de la vida de la dictadura en el que se van consolidando en la clandestinidad las fuerzas sociales y políticas que darán el salto a la democracia.

Solo me limito a enumerar algunos aspectos ya muy conocidos y analizados. Capitalismo de producción en su transición al capitalismo de consumo y el acercamiento al estado del bienestar.

El movimiento obrero consolida sus luchas a la vez que sus organizaciones sindicales y políticas se van desarrollando en la clandestinidad. El movimiento estudiantil se hace visible en sus

movilizaciones políticas dentro y fuera de la universidad. Los movimientos sociales y populares de contestación social (vecinales, culturales, educativos, canción protesta, publicaciones clandestinas...) se van asentando en medio de la represión. La contestación política a la dictadura lleva al surgimiento de numerosos partidos políticos clandestinos que poco a poco irán preparándose para la transición a la democracia parlamentaria. No podemos olvidar el papel jugado por los movimientos laicos (HOAC, JOC, JEC, VO...) de una pequeña parte de la Iglesia, que apoyaron la contestación a la dictadura y al nacional-catolicismo imperantes.

En esos años la necesidad de apertura y modernización de la economía da paso a la consolidación del poder de la tecnocracia y su gestión a través de los planes de desarrollo y la industrialización del país. Simultáneamente se produce un gran movimiento migratorio interior del campo a la ciudad y exterior hacia los diferentes países europeos. En esa migración se sustentará una parte esencial de la modernización de España. Todo esto provoca que el tardofranquismo comience a tambalearse y se vaya preparando la transición de la dictadura a la democracia parlamentaria.

Esas luchas contra dictadura franquista van calando también en el ámbito educativo (Groves, T., 2009 y Pericacho, J., 2021). Se comienza a poner en cuestión toda la educación basada en la asimilación de los valores autoritarios de la ideología nacional católica. El profesorado empieza a tomar conciencia de la necesidad de un cambio en profundidad del modelo educativo dominante, provocando la crisis definitiva de la escuela al servicio del nacional catolicismo. Así surge y se va consolidando el movimiento de trabajadores de la enseñanza en diferentes sindicatos de clase. Ante una administración educativa anclada en el pasado se abren nuevos marcos de autoformación a los que se unen muchos maestros con un trasfondo de gran calado ligados al naciente movimiento de renovación pedagógica.

Nacen los MRP

En este marco nacen los colectivos de docentes que se plantean unirse para, apoyándose mutuamente, transformar en profundidad las prácticas educativas superadoras de las pedagogías autoritarias. El espacio escolar de la escuela estatal está dominado y controlado por el poder, hasta tal punto que hace casi imposible cualquier movimiento de cambio en su seno. Así, los primeros movimientos de profesorado surgen en los años sesenta, en el ámbito privado de la educación, por el menor control, para trasladarse rápidamente a la escuela de titularidad estatal. Esos colectivos se van organizando como MRP que tienen en la base de su filosofía educativa el pensamiento y las propuestas de la Escuela Nueva, la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia y la Institución Libre de enseñanza.

Algunos de los MRP, como el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP) y Rosa Sensat, inician su andadura en los años sesenta y su influencia se extiende por todo el Estado. La Asociación de maestros Rosa Sensat, creada en 1965 en Catalunya por siete maestros, Marta Mata, Pere Darder, Teresa Codina, Enric Lluç, Anna M^a Roig, M^a Antonia Canals, Jordi Cost. Se reúne en torno a temas

pedagógicos haciendo encuentros con docentes que muestran una inquietud renovadora, conectando así con la mejor experiencia de la educación del primer tercio del siglo XX, que quedó aniquilada con la guerra civil. Se retoman las escuelas de verano, iniciadas en Cataluña en el 1914. Así de la Escola d'Estiu, convocada por Rosa Sensat en Barcelona en julio de 1975, surge el Documento "Per una Nova Escola Pública", un referente fundamental del modelo de escuela pública para los MRP, que se van extendiendo por todo el estado, y para las diferentes fuerzas políticas y sindicales que discutían el modelo de escuela pública para la democracia.

La mayoría de los MRP se ponen en marcha a partir de mediados de la década de los setenta a lo largo de toda la geografía de España. Desde estos momentos se dan diversas iniciativas que encuentran su espacio en las Escuelas de Verano que reflexionan sobre la necesidad de una nueva escuela y buscan alternativas democráticas al modelo de escuela franquista. En ellas se van concretando muchas propuestas en torno a los que va constituyendo su modelo de escuela pública y de quehacer pedagógico renovado. En este proceso van haciendo suyas muchas de las propuestas de las corrientes renovadoras en la educación durante estos años. Sus referentes son grandes educadores como Freinet, Milani, Freire y Neill, entre otros, y las aportaciones teóricas que realizan la sociología crítica de la educación y otras alternativas como el movimiento desescolarizador, el análisis institucional o la pedagogía no directiva. Así se inicia esta corta pero intensa vida que en cada momento histórico ha tenido unas características diferentes y comunes.

En un primer momento, hasta finales de los años setenta, son lugares de encuentro y plataformas unitarias que pretenden dar respuesta a la problemática política de la enseñanza, con la propuesta de un modelo de escuela alternativo, y a la vez son espacios de formación permanente del profesorado ante el vacío existente en este campo.¹³⁴ Las señas de identidad más significativas de los MRP en la construcción de una escuela alternativa son sus propuestas sobre: un modelo de Escuela Pública para la democracia, la renovación de las prácticas educativas, la defensa de un modelo de formación permanente asentado en realización de actividades autoorganizadas para la autoformación entre iguales, la propuesta de un cuerpo único de profesorado con otro modelo de formación inicial y desarrollo profesional. Tienen tres componentes básicos cuyo peso fue variando con los años: renovación pedagógica, política educativa y formación permanente del profesorado.

Qué son los MRP

En España el movimiento de transformación de la educación abarca un amplio espectro que va desde las actuaciones de muchos docentes de forma aislada, a diversos colectivos de profesores

¹³⁴ Es un primer período de nacimiento de múltiples propuestas de alternativas democráticas en torno al sistema educativo ante el auge de la lucha por la democracia y el final de la dictadura, como: "Una alternativa para la enseñanza (Bases para la discusión)", en el Boletín del Colegio de Licenciados de Madrid, del 2 de febrero de 1976 y la propuesta de Rosa Sensat. A Estos se une el auge y la difusión en nuestro país de las corrientes innovadoras citadas anteriormente.

organizados entre los que tienen especial relevancia los que se aglutinan bajo la denominación de Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP)¹³⁵.

Estos son algunos de sus rasgos más sobresalientes con los que se definen a sí mismos:

- Son colectivos de trabajadores-profesionales de la educación, presentes en todas las etapas del sistema educativo. Están abiertos a la participación de toda la comunidad educativa y de educadores la educación no formal.
- Se organizan autónomamente, independientes de la Administración educativa, del movimiento sindical y de organizaciones políticas. En su interior plural conviven diversas posiciones unidas por los rasgos que definen a estos colectivos: un modelo-proyecto de escuela pública, de formación permanente del profesorado, de renovación emancipadora de las prácticas pedagógicas y de compromiso ético y político con la transformación de la educación.
- Se reconocen a sí mismos como una parte organizada del movimiento social de renovación pedagógica y de transformación del sistema educativo.
- Proponen y trabajan por un modelo de Escuela Pública alternativo a la Escuela de titularidad estatal, de "iniciativa social" subvencionada y privada.
- Se organizan de forma horizontal, y se coordinan desde la propia autonomía de cada colectivo.

Al profesorado de los MRP podemos situarlo dentro de los colectivos críticos de profesores y profesoras que se extienden por todo el territorio del Estado Español desde la Transición. Su aportación desde que se organizan supone: una apuesta decidida por un modelo de escuela pública que se convierte en el referente de modelo de escuela democrática para una sociedad democrática; la forma autónoma de organizarse; se configuran y desarrollan como lugares y espacios abiertos de encuentro, de diálogo y de reflexión compartida en torno a la educación; con ellos la formación permanente adquiere una nueva perspectiva: es la formación entre iguales a partir de una praxis educativa donde práctica y teoría se comprenden como un elemento esencial de su propuesta transformadora (Martínez, J.,2015).

La perspectiva histórica

Los MRP se consolidan

Se da un paso muy importante en la organización de los MRP, hasta ahora no coordinados entre sí, cuando por iniciativa de las revistas pedagógicas Cuadernos de Pedagogía y Guix, se convocan los días 29-30 de abril de 1979 en Almagro (Ciudad Real) las “Primeras Jornadas Estatales de Renovación

¹³⁵ Una parte importante de la información sobre los MRP está en la página web de la Confederación Estatal: <https://confederacionmrp.com> y en las de los diferentes colectivos y federaciones que forman parte de la misma.

Pedagógica”, a las que asisten representaciones de los diferentes Movimientos de todo el Estado. En los años siguientes, ya por iniciativa de los propios colectivos, siguen convocándose encuentros anuales en Daroca, Sevilla y Donostia y cuatro años más tarde, en Salamanca, los días 5-6 de febrero, se celebra el V Encuentro con la presencia del ministro de Educación, José María Maravall. Antes de pasar un año, entre los días 5-10 de diciembre de 1983, se realiza en Barcelona el I Congreso de Renovación Pedagógica con el lema: Renovación Pedagógica para la Escuela Pública. Ahora es cuando se organiza la Mesa Confederal, una mínima coordinación desde debajo de los cerca de ochenta colectivos presentes en casi todas las comunidades autónomas y organizados en diferentes federaciones territoriales. Desde entonces han venido sucediéndose los encuentros anuales y la celebración de Congresos. Los primeros se centran en temas específicos y en los segundos las problemáticas tratadas son más amplias y globales. Se han celebrado 34 encuentros en diferentes lugares del Estado (Calvià, Granada, El Paular, Huesca, Mérida, Gandía, Calella, Alcalá de Henares, Almagro, Madrid, Santiago, Mutxamel, Úbeda, Menorca, Mérida, Alicante, Cuenca, Valencia) siendo los cuatro últimos en Barcelona en el 2018 con el lema “Hacia un mundo más justo: Aulas que respetan y abrazan”; en Vélez Málaga en 2019 con el lema: “En defensa de lo público para un mundo más justo”; en Santiago en mayo de 2022: “Desafíos de la escuela rural”; el último en Xest-Cheste, Valencia en febrero de 2023: “Futuro compartido: reflexiones y propuestas”. Se celebraron hasta hoy tres congresos más, después de realizado en Barcelona en 1983 sin periodicidad fija: el II Congreso Estatal en Gandía en 1989; el III Congreso Estatal en Torremolinos en 1996; y el IV y último Congreso Estatal convocado en dos partes y momentos diferentes: La primera se celebra en Segovia los días 2 y 3 d febrero de 2014, y la segunda en Lleida los días 21 a 23 noviembre del mismo año¹³⁶.

A finales de los años setenta son ya más de ochenta colectivos muy diferentes entre sí, pero unidos por la propuesta de un nuevo proyecto de escuela pública para la incipiente democracia. Su identidad inicial pasa por la organización de las Escuelas de Verano y de las actividades formativas de invierno como encuentros de formación pedagógica y de reflexión colectiva sobre la educación en la nueva realidad social y política.

Según la investigación de Elejabeitia, C. (1983 p. 308-309) en 1979 se convocan 30 Escuelas de Verano y en 1982 se contabilizan 52 convocatorias, que reúnen a casi 30.000 asistentes, no más del 10% del profesorado de ese momento en la escuela de titularidad pública. Aunque tienen una gran influencia en una parte importante del sistema educativo no deja de ser una minoría del total profesorado la que participa en estos colectivos y en sus actividades. Estas tienen un contenido marcadamente centrado en la reflexión política en torno al derecho a la educación y el modelo de escuela pública en una sociedad democrática y el conocimiento de las metodologías pedagógicas coherentes con ese modelo.

¹³⁶ Un análisis del contenido y la evolución conceptual del posicionamiento de los MRPs desde lo aprobado en los tres primeros congresos puede verse en ROGERO, J. (2010).

Los años 80: edad de oro de los MRP. Primera gran crisis

El I Congreso (Barcelona, finales de 1983) recoge las propuestas en torno a un modelo de escuela pública para la democracia y la contestación a las políticas educativas que provocarán un desencuentro con la nueva administración socialista con consecuencias imprevistas entonces; el reconocimiento generalizado de la necesidad de una nueva formación inicial y permanente del profesorado; el cambio en la práctica educativa en las aulas y una nueva visión del currículo. Todo ello hace que crezca la conciencia del compromiso de muchos docentes y el reconocimiento de la necesidad de organizarse para hacer realidad dichas propuestas. La ausencia de respuestas a las nuevas problemáticas por parte de las instituciones educativas son un aliciente más que favorece el fortalecimiento del naciente movimiento social de contestación a las políticas educativas surgidas en el franquismo tardío y a las todavía ambiguas propuestas de la nueva administración socialista. Las dificultades de entendimiento con la dicha administración, sus propuestas de formación permanente del profesorado creando los Centros de Profesores, la crítica a los aspectos más débiles de las reformas del sistema educativa (LODE y LOGSE) y la descapitalización humana de los MRP, entre otras razones aceleraron la primera gran crisis de los MRP después de los años de un protagonismo e incidencia excepcionales.

Hasta finales de los años ochenta la consolidación de la democracia favorece que poco a poco la actividad de los MRP se vaya centrando más en la renovación pedagógica y la formación del profesorado, intentando cubrir las grandes carencias de las políticas educativas. Las didácticas y metodologías activas van a ser las temáticas dominantes en muchas de sus actividades, dejando en un segundo plano lo que entienden deben asumir activamente las organizaciones sindicales y políticas. Durante este período se consolida la comunicación y organización entre los MRP a través de sus Encuentros anuales, como ya hemos visto.

Los socialistas ganan las elecciones a finales de 1982. En sus políticas educativas adoptan parte del lenguaje y ciertos objetivos de los MRP. A eso se añade la integración de personas muy cualificadas de los MRP en la administración educativa y en los ámbitos locales se incorporan a los Centros de Profesores. Esto, junto a las tensas relaciones mantenidas con la Administración, provoca un período crítico y complejo caracterizado por la creciente "debilidad estructural y organizativa, la carencia de una reflexión propia y la dificultad para conectar e incorporar a nuevos compañeros más jóvenes"¹³⁷. Así se llegará hasta la realización en abril del 89 del Segundo Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Se inicia un tiempo abierto caracterizado por la búsqueda de salidas a la crisis que viven en ese momento los MRP y, ante lo que la sociedad vive en esos momentos, se considera necesario redefinir el papel de la escuela pública y del trabajador de la enseñanza.

Se tiene claro que hay que "analizar las nuevas circunstancias y elaborar estrategias eficaces y autónomas para la transformación del sistema educativo. Los MRP siguen manteniendo su autonomía, manifiestan sus posiciones críticas frente a la realidad del sistema educativo y al proceso de reforma,

¹³⁷ Conclusiones del X Encuentro de MRP. Granada, Diciembre de 1987. Pág. 9.

reconociendo sus avances y sus deficiencias"¹³⁸. Siempre han mantenido posturas críticas en todo momento con el proceso de Reforma. Han realizado aportaciones a los debates del Libro Blanco y de los Diseños Curriculares Base. De igual manera que participaron en el debate previo a la promulgación de la LOGSE.

Por primera vez se manifiesta explícitamente algo que está claro para los MRP desde su nacimiento: se forma parte de un movimiento social amplio de renovación pedagógica y de transformación de la escuela. Ello conlleva, más que nunca, la necesaria la consolidación y extensión de movimientos de base que supongan nuevos puntos de referencia para el conjunto de la sociedad.

Los años 90. III Congreso de los MRP y las reformas educativas

El momento que viven los MRP en los inicios del último quinquenio del siglo se encuentra atravesado por dos acontecimientos de especial importancia. Por una parte, se plantea la preparación y realización del tercer Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica, que se celebrará en diciembre de 1996 en Andalucía. Por otra está la perspectiva clara de cambio político en el país después de más de trece años de gobierno socialista en marzo de 1996.

El III Congreso quiere recoger lo que en los Encuentros Estatales de MRP se había hecho cada vez más patente en los últimos años: "la necesidad de redefinir la función social de los MRP, de unificar esfuerzos con otros movimientos sociales progresistas para influir de manera real en las decisiones de política educativa y social que propicien un avance cualitativo de la Escuela Pública y Democrática"¹³⁹.

Este Congreso significa un momento de inflexión fundamental en la marcha de los MRP. Diversos factores históricos y contextuales van a tener un gran significado: El proceso de implantación de la reforma del sistema educativo y el posicionamiento claro de los MRP que va más allá de cualquier reforma propuesta desde la Administración Educativa; la promulgación de Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gestión de los Centros Docentes (LOPEGCE) y sus desarrollos como concreción del carácter regresivo y jerarquizador, desde el paradigma del control, que se impone en el actual sistema educativo español; el dominio progresivo de lo privado en lo público y los crecientes procesos de privatización y, lo que se acentuará en el futuro, el ataque frontal, desde la ambigüedad y la mediocridad, a la escuela que depende del Estado directamente por la propia Administración educativa; el malestar generado en la profesión docente por su escasa implicación en los procesos de

¹³⁸ *Los Movimientos de Renovación Pedagógica ante la LOGSE*. Ed. APEVEX. Badajoz. 1991.

Lectura crítica de la LOGSE. Adarra. Euzkadi. Ed. APEVEX. Badajoz. 1991.

Los Movimientos de Renovación Pedagógica ante la reforma de los Bachilleratos. Ed. APEVEX, Badajoz 1991.

¹³⁹ Estos enunciados sobre el Tercer Congreso están sacados del documento de trabajo *Hacia el III Congreso de MRP* preparado por la Mesa Confederal y que fue presentado en el XVI Encuentro Estatal de MRP, celebrado en Huesca en mayo de 1995. Multicopiado.

reforma del sistema educativo va a llevar a un número importante de ellos a plantearse seriamente su desarrollo personal y profesional...

Al hecho del Congreso se incorpora un acontecimiento importante: la plasmación en las urnas de lo que ya es una realidad en la vida social y en el clima sociocultural generado en los últimos años, el triunfo del liberalismo más conservador y de los postulados del "pensamiento único". Los MRP han de tener en cuenta estos acontecimientos que marcan la década de fin de siglo y la de comienzos del actual. Desde entonces su trabajo por desenmascarar las consecuencias de las políticas educativas neoliberales privatizadoras y de deterioro planificado de la escuela de titularidad pública les lleva a un distanciamiento definitivo de muchas administraciones educativas.

Las conclusiones del III Congreso de MRP recogen el análisis de la situación de los Movimientos de Renovación en esos momentos. En ellas se reconoce que las dificultades en el desarrollo de los MRP hay que buscarlas también "en las dificultades en elaborar alternativas a la situación actual. Por todo ello la reflexión de las nuevas iniciativas que aparecen deben servirnos para la elaboración de dichas alternativas." En su relación con los movimientos sociales entienden que

*"la Renovación Pedagógica puede pensarse de forma global, planteando un nuevo modelo educativo, inmerso en proyectos culturales y comunitarios alternativos. Desde este concepto de Renovación Pedagógica como alternativa global, podemos confluir con otros grupos diferentes de los MRP, tanto procedentes de sectores educativo o socioculturales, como de otros movimientos sociales. Esta confluencia puede darse desde una doble vertiente: por un lado, la dimensión educativa de los problemas analizados por los diversos movimientos sociales, y por otro, la incorporación de la vertiente social a nuestras ideas y prácticas educativas. En uno y otro caso, el enfoque de la Renovación Pedagógica debe tener como objetivo último la transformación de la realidad social, en la cual está integrada la propia escuela."*¹⁴⁰

Para esta relación con los movimientos sociales se necesitan proyectos comunes: "En primer lugar, los que planteen incidir directamente sobre la realidad escolar; en segundo lugar, proyectos más amplios con una importante dimensión educativa; y finalmente proyectos con otras finalidades sociales en un sentido más amplio"¹⁴¹

En los últimos años, algunos valoramos que los MRP han estado demasiado pendientes de la mirada del poder y hemos jugado en su campo y, con frecuencia, con sus reglas. Ello les hizo perder parte de su dinamismo e incidencia en la escuela. Hoy necesitan un nuevo impulso y una nueva mirada. Han estado demasiado atentos a contestar los planteamientos de reformas educativas cada vez más aceleradas y cada vez más conservadoras y neoliberales. Reconocen que necesitan volver la mirada a las posibilidades que se les abren como oportunidades transformadoras en el seno de la crisis

¹⁴⁰ Tercer Congreso de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Conclusiones. Ed. Confederación de MRP. Pg.32.

¹⁴¹ Idem, pg.33.

permanente de los sistemas educativos dentro del sistema de capitalismo avanzado. Ello les lleva a repensarse colectivamente en el seno de las cambiantes e inciertas realidades de hoy.

Llegan hasta hoy formando parte del movimiento social de la transformación de la educación

En la primera década del presente siglo los MRP siguen existiendo, anclados en una debilidad creciente y viviendo las mismas características que viven las demás organizaciones del movimiento social de la educación sabiendo que son un espacio de resistencia creciente a las políticas educativas neoliberales. Se trata de contestar los planteamientos de las continuas reformas cada vez más conservadoras y neoliberales. Se es consciente de que el poder trata de aniquilar toda propuesta alternativa dentro de la escuela, lo que lleva a un silenciamiento sistemático de los movimientos renovadores y de los MRP.

En estos momentos, en la mayoría de las comunidades se han roto los convenios de colaboración con las administraciones autonómicas y locales barridos por las administraciones conservadoras. Algunas, como Cataluña, siguen manteniendo una relación de colaboración y apoyo a los MRP de esa comunidad.

se establecen nuevas relaciones de colaboración con otros movimientos sociales que tienen cierta perspectiva educativa porque se entiende que es necesario incorporar esas visiones transformadoras al movimiento de renovación pedagógica. Así se participa activamente en el movimiento altermundista con una presencia activa en diferentes Foros Mundiales de Educación, como se colabora con diferentes movimientos ecologistas, feministas y otros movimientos sociales de proximidad.

En los últimos años la situación no ha cambiado demasiado en cuanto a alguno de los aspectos ya reseñados. Hay mayor crisis en determinados movimientos que siempre se habían centrado en la oferta de actividades de formación permanente del profesorado. Entre otras razones porque este sigue buscando soluciones técnicas que le ayuden a dar respuesta a determinados problemas del aula. A esto se añade que el movimiento social de transformación de la educación se encuentra en un momento de reflujó en que se amplía su debilidad. Es verdad que aparecen nuevos actores, reflejados en las pedagogías del siglo XXI y nuevos referentes pedagógicos más ligados a las modas innovadoras que al movimiento de renovación en profundidad del sistema educativo. En el IV Congreso, celebrado en el año 2014, se retomó la reflexión y el compromiso con la Escuela Pública frente a los ataques neoliberales privatizadores que quieren destruirla y ponerla al servicio del mercado. Se apostó nuevamente por las experiencias de renovación pedagógica crítica, radical y emancipadora. Se reconoció que la formación del profesorado entre iguales sigue siendo un desafío para el poder y un espacio de desarrollo autónomo como sujetos activos de su profesionalidad docente. Se reconoce la necesidad de apertura y confluencia de elementos en el holismo educativo.

El XXXIV Encuentro estatal de MRP, celebrado en Valencia en los primeros días de febrero de 2023, con el título de “Futuro compartido de los MRP: reflexiones y propuestas”, tenía como objetivo

abrir una reflexión compartida sobre el presente y futuro del movimiento social de la educación y del sentido actual y futuro de los MRP como parte de ese movimiento social. Constataron que la realidad actual se mueve entre el desconcierto y la esperanza. Es una realidad que acentúa la debilidad de los colectivos educativos y los movimientos sociales. Se manifiesta la toma de conciencia de que todo lo colectivo y lo público está destinado a su demolición por el poder, “hemos de saber dónde estamos y el lugar que ocupamos”. En uno de los documentos de trabajo se dice también que es verdad que “estamos siendo silenciados por el poder, pero nuestra voz se apaga porque no sabemos dónde nos encontramos”. Se reflexiona sobre los desafíos que afrontan hoy, reconociendo que uno de los más grandes que tienen es que “no conocemos bien las claves de análisis de la situación en que nos encontramos”. Saben bien que han de afrontar que son un movimiento que “peina canas” (Matínez Bonafé, J., 2021, 94) y que necesita una renovación generacional urgente; que arrastra una endémica debilidad organizativa; que con frecuencia dudan y parece que desconocen su tarea en la educación, lo que les lleva a cierto desconcierto y cierto pesimismo; saben que han dejado con frecuencia en un segundo plano la reflexión y formación colectiva hacia dentro de los colectivos; tienen conciencia de cierto desánimo inducido ante las dificultades que aparecen como insalvables... A la vez son muy conscientes de su voluntad inquebrantable de seguir luchando y están dispuestos a ello porque están profundamente insatisfechos con el sistema educativo que tenemos; saben que tienen capacidad para buscar respuestas y trabajar juntos; siguen creyendo en la acción colectiva y de los colectivos en que se encuentran; tienen un proyecto de escuela y de educación por el que luchar: la escuela pública que quieren.

Aportaciones de los MRP a la educación en nuestro país

Las aportaciones que los colectivos de renovación pedagógica a la educación en estos más de cincuenta años de su existencia han sido muy relevantes. Se han visto reflejadas en diferentes aspectos, todos ellos interrelacionados en la compleja realidad educativa, en que se han desarrollado las diferentes políticas educativas, en la evolución de la educación y en las prácticas educativas en las aulas. Solo veremos algunas de las aportaciones más significativas.

Los MRP y el modelo de escuela pública como proyecto

Una de las aportaciones más relevantes que hacen los MRP a lo largo de toda su trayectoria es la propuesta de un modelo de escuela pública hacia el que caminar. Saben que la escuela de titularidad pública que hoy tenemos no es la escuela pública que proponen y quieren construir. Por ello me atrevo a describirlo, teniendo conciencia clara de que es un modelo en constante revisión y discusión dentro de los propios movimientos a lo largo de toda su trayectoria, pues la sociedad que tenemos es muy diferente a la del momento en que se propuso la alternativa democrática en el 1975. Sabemos

que es necesario repensar su concepción para actualizarlo y adecuarlo a los tiempos presentes y futuros (Fernández de Castro, I. y Rogero J., 2001; Rogero, J. 2010)

Me detengo en algunos de los rasgos más importantes del modelo de Escuela Pública con el que están comprometidos, como un modelo dinámico, vivo y en constante transformación¹⁴². Es un modelo referente que nos hace caminar hacia la utopía posible de construir una Escuela Pública de la máxima calidad para todos. Algunas de sus señas de identidad más importantes son:

- Es una escuela democrática: de todos, para todos y con todos. Promueve la participación y la democracia: en el currículo y en la organización de los centros.
- Científica e Investigadora.
- El centro de la acción educativa es el alumno y su desarrollo o promoción como sujeto.
- Escuela en y de la diversidad, es una escuela para todos, una escuela inclusiva, que parte del respeto y el derecho a la diferencia. Considera las diferencias como un valor positivo, promoviendo una orientación abierta, compensadora de la desigualdad y el respeto a la singularidad. Lucha por todos los medios contra el fracaso escolar.
- Gratuita, que asegura una escolarización total y de calidad para todas las personas. Pone a su disposición todos los medios económicos para hacer eficaz el derecho a la educación básica obligatoria.
- Laica. Ajena a cualquier confesionalidad religiosa. Enseña el respeto profundo al otro, al diferente; es respetuosa con la libertad de conciencia.
- Pluralista, que asume las diferentes culturas y las vivencias del alumnado, y tiene en cuenta las culturas minoritarias que conviven en la sociedad.
- Autogestionada, con competencias y recursos reales en sus diferentes ámbitos, que goce de plena autonomía en su acepción más global.
- Comprometida con su medio, donde la escuela esté implicada en la vida de su entorno situándose en el interior de los conflictos, las contradicciones y los intereses contrapuestos de la vida social. Conectada con los problemas incertidumbres y complejidad de la sociedad actual.
- Cuerpo único y ciclo único. Propone un tronco único de escolaridad obligatoria de oferta pública, que comprende de 0 a 18 años, impartido por un cuerpo único de enseñantes (formado por auténticos servidores del pueblo) sin diferencias en cuanto a titulación, salarios, horarios y con acceso único a la Escuela Pública.
- Activa y crítica, propiciadora de metodologías basadas en las actividades creadoras e investigadoras de los niños y de los docentes, auténticos constructores de sus conocimientos y actitudes. Que fomente el espíritu crítico y promueva experiencias vivas de aprendizaje que producen el placer y la pasión por conocer.

¹⁴² La definición de las características está sacada de distintos documentos, pero fundamentalmente de las Conclusiones del II Congreso de MRP, Gandía, 1.989, págs.22-26 y del III Congreso realizado en Torremolinos en 1996.

- Coeducadora, potenciadora del desarrollo de todas las personas y que combate los roles sexuales establecidos por la sociedad patriarcal. Una escuela que eduque desde y para la paz, el respeto a la naturaleza, la participación responsable, la solidaridad, tolerancia y cooperación. Ecológica. Pacificadora.
- Concebida como comunidad que cuida, especialmente a quienes más lo necesitan.

Siempre ha sido un reto cómo hacer posible la Escuela Pública que proponen los MRP. Entienden que es fundamental en cada momento “favorecer el debate sobre el significado de lo público y llenarlo de contenido debe ser un objetivo prioritario en el trabajo de los MRP”¹⁴³. Para ello se proponen estar en relación muy directa con quienes se organizan para defender a la Escuela Pública y en los ámbitos de la vida social y política en los que se juega el prestigio de lo público:

“Los MRP debemos proponernos como tarea impulsar una mejor imagen de los centros públicos dando a conocer sus avances y valores innegables y exigir que la administración y los elementos mediáticos hagan lo propio”. “Por ello consideramos como una actividad prioritaria la participación y potenciación de plataformas ciudadanas en defensa de la Escuela Pública, como órganos estables y no coyunturales de confluencia de los distintos sectores de la Comunidad Educativa en defensa de nuestro modelo de Escuela Pública y de reivindicaciones relacionadas con valores sociales que tenemos en común”¹⁴⁴.

Los MRP han estado siempre y desde el principio en todos los espacios de coordinación de organizaciones para defender la escuela pública. Han dinamizado y potenciado las diferentes plataformas por la escuela pública de ámbito local, autonómico y estatal. Saben y lo ponen de manifiesto siempre que la Escuela Pública es un proyecto hacia el que se camina y que es necesario ir construyendo mediante la reflexión y el intercambio de experiencias, favoreciendo el debate profesional y social sobre lo que significa.

Los MRP y la profesión docente

Desde el primer momento de su existencia gran parte de sus actividades han ido dirigidas al profesorado, a su formación, a la renovación de sus prácticas educativas y al desarrollo de su compromiso ético y político con la Escuela Pública, sabiendo que ellos y ellas son los protagonistas de todo ello. Su reflexión sobre qué docente requiere la escuela pública que se propone ha sido constante (Rogerio, J. 2010)

Se sigue insistiendo en que es necesario otro modelo de formación basado en la renovación pedagógica de las prácticas educativas alternativas a la formación del profesorado puramente técnica. Parten de la concepción de que la educación es política y de que no puede ser una profesión

¹⁴³ Tercer Congreso de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Conclusiones. Ed. Confederación de MRP. Pg.21.

¹⁴⁴ Idem, pgs. 33-34

puramente técnica ajena a cualquier connotación política y por tanto neutral como propone la escuela del capitalismo.

A medida que el profesorado se proletariza al perder el control sobre su trabajo, su carácter ideológico se acentúa. Desde su posición crítica hablarían de “trabajadores y trabajadoras intelectuales y transformadores”. Intelectuales (Giroux, H.A., 1.989) porque el trabajo que desarrollan en las aulas tiene que ver con el conocimiento crítico, y transformadores en el sentido emancipador que dan a su reivindicación y defensa de un modelo de escuela pública y un nuevo modelo de sociedad. “Sin embargo parece que sería necesaria una nueva caracterización de los docentes más coherente con el modelo de Escuela Pública que defienden los MRP como servidores de lo público, al servicio del pueblo, ya que el calificativo de trabajador frente al de profesional no deja de estar situado donde el poder quiere que se sitúe, dentro de la concepción del mercado que es donde quiere ubicar a todo el servicio público de educación”¹⁴⁵.

Los MRP defienden "una concepción del trabajo docente altamente creativa que pueda producir grandes satisfacciones individuales y colectivas". Ello implica una profunda contestación a la perspectiva del profesor como puro aplicador mecánico del currículum establecido por la administración y las editoriales. La elaboración, el desarrollo y la autoevaluación del proyecto educativo deben estar enmarcados en el establecimiento de una relación con el entorno socio-cultural que haga posible el desarrollo de conocimiento crítico en el que el profesorado toma decisiones en torno a la selección cultural, a la organización del saber y a las relaciones con el entorno. Esto es posible cuando la reflexión individual y colectiva sobre la propia práctica es la característica fundamental.

Los MRP siguen propugnando una formación inicial con la máxima titulación, con especialidades diferentes según las etapas, áreas o servicios relacionados con su posterior puesto de trabajo, para todos los docentes, garantizando así una mayor formación de base y poder avanzar hacia el Cuerpo Único de Enseñantes. Me atrevo a aventurar una vuelta a la lucha por el Cuerpo Único en futuras reivindicaciones ya que en la recuperación de este aspecto de la lucha por la justicia y la igualdad se encuentra uno de los elementos clave de la respuesta que gran parte de los enseñantes necesitamos. La fuerte apuesta que la administración está haciendo por la jerarquización, el reglamentismo, el control, la meritocracia y la formación permanente ligada al estímulo económico y al credencialismo se verá así contrarrestada.

Desde sus orígenes está la dedicación a la profesión docente como uno de los ejes centrales de su actividad. Sus actuaciones siempre se han dirigido a la formación del profesorado y a su renovación profunda a través del compromiso con el alumnado, con el entorno y con la realidad socio-política del sistema educativo. En su proyecto de Escuela Pública una de las características es la "potenciación de

¹⁴⁵ Rogero J. (2009, 141): “Movimientos de Renovación Pedagógica y profesión docente”. En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Marzo de 2010. Volumen 4, Nº 1, p. 141.

la autonomía, de la creatividad, de la transformación de la práctica profesional en un proceso continuo de investigación colectiva y organizada"¹⁴⁶.

Los MRP diferencian cinco bloques de funciones y tareas propias del profesorado en los que debe darse la renovación de la profesión docente y una profunda redefinición de su identidad¹⁴⁷. Una primera función central es la "atención al proceso educativo del alumno". La participación activa en la coordinación y gestión es otra función fundamental. Las tareas de apoyo constituyen otra de las funciones que los MRP tienen en cuenta. La relación con el entorno es otra tarea del profesorado en su desarrollo de la profesionalidad. La última tarea que analizan los MRP en este documento es la "continua adaptación curricular"¹⁴⁸.

Los MRP y la renovación pedagógica

En la actualidad hay una fuerte apuesta por la innovación educativa promovida por el mundo de la empresa y sus fundaciones, las grandes plataformas digitales y la alianza público privado. El objetivo es que el sistema educativo siga estando al servicio de sus intereses. Por ello siempre es fundamental preguntarse por quien promueve las innovaciones. Ponen a su servicio viejas y nuevas metodologías para que nada cambie (Alonso, L. E. y Fernández, C. 2018, 53-75).

Los MRP, desde sus inicios hasta hoy, siempre han sido muy críticos con las innovaciones que tienen un sentido puramente técnico que buscan recetas para respuestas inmediatas. Para ellos la renovación de la práctica docente, puesta al servicio de todo el alumnado y de una escuela pública comunitaria, está determinada por su sentido emancipador sea cual sea la metodología que se utilice. Por ello no podemos olvidar los referentes conceptuales en torno a los que gravitan las argumentaciones y prácticas de renovación pedagógica (Martínez, J., 2022, 85-107). El profesor renovador se reconoce como sujeto político que construye un nosotros con voz propia que "crea un lenguaje, un modo de simbolización". Su compromiso docente, desde sus inicios, les lleva al reconocimiento de que toda acción pedagógica es una acción social y política emancipadora.

Sus referentes siguen muy presentes para poder mantener hoy posiciones críticas con sentido emancipador y alternativas a las propuestas de la innovación promovidas por el actual conservadurismo neoliberal. Así, Freinet y Freire son un referente fundamental. Por eso diálogo,

¹⁴⁶ "Los Movimientos de Renovación Pedagógica: qué son, qué hacen, cómo actúan, cómo se organizan". *Conclusiones del XII Encuentro Estatal de MRP*. Baños de Montemayor (Cáceres). Abril de 1991. Ed. APEVEX, pg. 15.

¹⁴⁷ Las citas textuales en cada una de las funciones propuestas están tomadas de las Conclusiones del XIV Encuentro de MRP celebrado en Cuenca en mayo de 1993, págs. 11-19. Desde aquí quiero hacer una invitación a la lectura detenida de los documentos de los Movimientos para poder entender sus planteamientos en todos estos puntos. Las citas que se hacen en este trabajo pueden quedar no suficientemente claras al ser manejadas libremente en la elaboración de este trabajo.

¹⁴⁸ Conclusiones del III Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Torremolinos 1996. Ed. Confederación de MRP. 1997. Pg.35

encuentro, concienciación, acción cultural, lucha y liberación son palabras asociadas al método de la educación liberadora que formaron parte desde el inicio del discurso de los MRP. La lista de influencia es muy larga. A las aportaciones anteriormente citadas, podemos añadir las pedagogías críticas y proscritas de autores como Giroux, Mc Laren, Tadeu Da Silva, o en nuestro contexto de Jurjo Torres o José Gimeno. También se incorporan a la reflexión de la renovación pedagógica las aportaciones del ecologismo y el feminismo. Los MRP recuperan y hacen suya la memoria casi olvidada y silenciada de la tradición renovadora de la educación en nuestro país. Esa memoria, hoy renovada se centra en un discurso cuyos contenidos siguen siendo la actividad libre y espontánea, el reconocimiento cultural y la investigación del medio ambiente, la educación integral, la socialización e inclusión, la creatividad, el reconocimiento de la subjetividad, la didáctica como relación horizontal entre maestro y alumno, la apertura y conexión al entorno, la escuela como laboratorio de ciudadanía crítica, ... Cuando los MRP han centrado su atención en las políticas educativas del poder y sus reformas, con frecuencia, han dejado en un segundo plano esos mismos referentes que el poder siempre ha silenciado.

Perspectivas de futuro

En el XXXIV Encuentro, recientemente celebrado, se constató que las perspectivas de futuro están abiertas. Son “las que nosotros seamos capaces de crear ante los desafíos que tiene la educación hoy”.

Así se detuvieron a considerar algunas de las tareas más urgentes de los MRP hacia dentro: Repensarse como colectivos que quieren seguir transformando la educación. Volverse a preguntar qué es la Renovación pedagógica hoy en coherencia con su propia identidad. Reconocen que han de afirmar su opción pedagógica y política, fuera de cualquier neutralidad. Todos han de ser conscientes del compromiso que significa formar parte de grupos de apoyo mutuo. Quieren repensar su lugar en el movimiento social de la transformación de la educación y tener en cuenta sus posibilidades reales, sus limitaciones, su fuerza y su debilidad. Reconocen que han de ser humildes y que están en permanente construcción como grupos-colectivos que saben lo que quieren. Y, muy importante, utilizar todas las estrategias para potenciar el grupo: transparencia, liderazgos compartidos, diálogo, construir acuerdos y consensos, enriquecer el encuentro humano, el cuidado mutuo y la fraternidad. No quieren olvidar que sus referentes históricos y actuales siguen teniendo toda la vigencia en sus prácticas pedagógicas.

Los MRP fueron un referente durante muchos años para una parte importante del profesorado que participó en sus actividades y que hizo suyo el proyecto político de la Escuela Pública emancipadora. Dejaron un poso importante. Pero hoy muchos docentes no han oído hablar de ellos y reconocen que vuelve a ser necesario hacerse visibles, sobre todo entre las nuevas generaciones de docentes. En ello está no solo la supervivencia de los MRP sino de todo el movimiento social de transformación de la educación en nuestro país. Sobre todo porque se siguen proponiendo

alternativas transformadoras desde la pedagogía crítica. La renovación pedagógica está ligada a la educación liberadora en la escuela pública que queremos, que no es la escuela de titularidad pública que tenemos ahora. Siguen siendo necesarias, en la escuela del capitalismo neoliberal, la denuncia de las injusticias, la transgresión (Hoochs, B., 2021) frente a la sumisión, la educación como práctica de la libertad, la recuperación del compromiso social, ético y político del profesorado con el proyecto de escuela pública como comunidad de cuidado mutuo. Aquí se sitúa hoy el punto y seguido de los MRP. Saben que es posible y necesario caminar en esa dirección para poder seguir manteniendo el “inédito viable” (Freire) de una educación en la justicia social (Rogerio, J., 2021, 144-153) radicalmente diferente a la dominante.

Bibliografía

- ALONSO, L.E. y FERNÁNDEZ, C. (2018): *Poder y sacrificio. Los nuevos discursos de la empresa*. Siglo XXI, Madrid.
- BELL HOOCKS (2021): *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing. Madrid.
- Conclusiones del II Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Gandía 1989. Ed. Mesa Estatal de los MRP.
- Conclusiones, Primer Congreso de MRP, Barcelona, 1984
- Documento de trabajo del IX Encuentro estatal de MRP. Calviá, 1986.
- Documentos de los cuatro congresos de los MRP, páginas web de la CMRP, de la FMRP de Cataluña, de distintos MRP.
- DOMÉNECH, J. y VIÑAS, J.: "Movimientos de renovación Pedagógica". En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 199, pg. 72 - 81.
- DOMÍNGUEZ, J. (2021): <https://eldiariodelaeducacion.com/2021/02/24/la-educacion-es-una-actitud-esencialmente-etica/>.
- *El profesorado: su trabajo y la renovación de la escuela. Manifiesto*. XIV Encuentro de Movimientos de Renovación Pedagógica. Ed. Confederación de MRP. Cuenca 1993.
- *El profesorado: su trabajo y la renovación de la escuela*. XIII Encuentro de MRP Ed. Confederación de MRP. Madrid 1992.
- ELEJABEITIA C. y otros (1983): *El maestro: análisis de las Escuelas de Verano*. Ed. EDE. Madrid.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. Y ROGERO, J. (2001): *Escuela Pública. Democracia y poder*. Ed. Miño y Dávila. Madrid
- GIROUX, H.A.(1989): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Ed. Paidós-MEC. Madrid.
- GROVES, T. (2009): *El Movimiento de Enseñantes durante el Tardofranquismo y la Transición a la democracia 1970-1983*. Tesis doctoral, Departamento de Historia Contemporánea, Facultad de Geografía e Historia. UNED
- *Hacer entre todos la escuela de todos*. X Encuentro estatal de MRP, Granada, 1987.
- *Los Movimientos de renovación Pedagógica: qué son, qué hacen, cómo actúan, cómo se organizan*. Conclusiones del XII Encuentro de MRP. Baños de Montemayor 1991. APEVEX.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2015): "¿Qué son los Movimientos de Renovación Pedagógica?" <https://www.yoestudieenlapublica.org/descargas/31MovimientosRenovacionPedagogica.pdf>
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1994): "Los colectivos críticos de profesores y profesoras en el Estado Español", en *Investigación en la Escuela*, Nº 22, págs. 7-23
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2021): "Los movimientos de Renovación Pedagógica en España: de la Ley General de educación hasta nuestros días", en *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual*. Morata, Madrid

- PERICACHO, J. (2016): *Actualidad de la Renovación Pedagógica*. Editorial Ppular, Madrid.
- PERICACHO, J. (2021): La Renovación Pedagógica en España desde una perspectiva histórica: de la Institución libre de Enseñanza hasta la Ley General de Educación. en *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual*. Morata, Madrid.
- Ponencias y comunicaciones, Primer Congreso de MRP (1984), Barcelona,
- ROGERO J. (2009, 141): Movimientos de Renovación Pedagógica y profesión docente. En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Marzo de 2010. Volumen 4, Nº 1, p. 141.
- ROGERO, J. (2021): Cambio educativo y justicia social. En *Miradas que educan. Diálogos sobre educación y justicia social*. Zambra-Baladre. Madrid

IX

LA MEMORIA EN EL CURRÍCULO DE ESO Y BACHILLERATO: NUEVAS LUCES Y VIEJAS SOMBRAS

Isabel Alonso Dávila

Lo único que no se ha conseguido hasta la fecha ha sido trasladar a la sociedad lo que sabemos, lo cual ha dado lugar a que los tópicos y falsedades franquistas hayan seguido circulando. En este sentido, tampoco ha ayudado la falta de políticas públicas de memoria, que hubieran permitido, mediante la enseñanza, explicar a los jóvenes con datos objetivos de dónde venimos (Francisco Espinosa)¹⁴⁹.

A la hora de tratar un tema como el de la memoria histórica en el currículum escolar, puede ser conveniente organizar la exposición en dos grandes bloques. Por un lado, los aspectos positivos que podemos encontrar en la actualidad, que he llamado “nuevas luces”. Para esta parte me voy a centrar en el tiempo corto, el del año 2022, si bien podríamos ampliar la cronología para algunos aspectos como, por ejemplo, el del profesorado implicado en estos temas o el de algunas asociaciones memorialistas preocupadas por la transmisión intergeneracional o las buenas prácticas de algunas comunidades autónomas o municipios. Por otra parte, será conveniente tratar también algunos, e importantes, aspectos negativos, que he llamado “viejas sombras”, que todavía se pueden rastrear en algunas características o ausencias en los nuevos decretos del currículo y que podemos relacionar con una de las herencias que nos ha dejado la tipología de una transición de la dictadura a la democracia, como la española, que fundamentalmente fue una reforma pactada entre sectores provenientes de la propia dictadura y sectores de las fuerzas democráticas que se habían opuesto a ella. Además, otra característica de nuestra Transición, también importante para entender muchos de los temas ligados a la memoria histórica, es el haberse sentido amenazada por lo que se dio en llamar “ruido de sables”.

Comencemos por las nuevas luces que nos han traído los últimos tiempos.

Nuevas luces para la inclusión de la memoria en el currículo escolar

Entre las luces, me voy a centrar en:

- La aparición de artículos referidos a educación en la Ley de Memoria Democrática (Ley 20/2022), tramitada en el Congreso desde mediados de 2021 y publicada en el BOE el 19 de octubre de 2022;

¹⁴⁹ HINOJOSA, F.; VIÑAS, A.; y PORTILLA, G. (2022), *Castigar a los rojos*, Barcelona, Crítica, 2022, P. 45.

- La movilización de una parte del profesorado, sus sindicatos y las asociaciones memorialistas por una verdadera inclusión de la memoria histórica democrática en el currículum durante la tramitación de esta ley que coincidió, por otra parte, con la elaboración de los primeros borradores de los nuevos decretos del currículum;
- La implicación en estos temas, desde hace años o más recientemente, de determinadas administraciones estatales; autonómicas, como Navarra, Cataluña, Islas Baleares o la Andalucía previa a la derrota electoral de la izquierda, entre otras; o municipales.
- Los cientos de experiencias en educación con y en memoria en muchos centros educativos que se han venido llevando a cabo por parte del profesorado más implicado;
- La publicación de unidades didácticas para un trabajo en las aulas de la memoria histórica;
- Y la mención específica de la “Memoria Democrática” en los decretos ministeriales definitivos del currículum publicados en el BOE.

Comencemos por la primera de estas luces.

Artículos referidos a educación en la nueva Ley de Memoria Democrática (Ley 20/2022 de 19/10)

Como ya hemos adelantado, la Ley de Memoria Democrática¹⁵⁰ incluye en su articulado el tema educativo, de manera muy específica, en su “Capítulo IV. Del deber de Memoria Democrática”, que se abre con el artículo 34. Este artículo dice:

*Deber de memoria. Con el objeto de preservar en la memoria colectiva los desastres de la guerra y de toda forma de totalitarismo, las administraciones públicas desarrollarán todas aquellas medidas destinadas a evitar que las violaciones de derechos humanos que se produjeron durante el golpe de Estado, la Guerra y la Dictadura, puedan volver a repetirse.*¹⁵¹

Dentro de este marco, que obliga a tomar medidas relacionadas con la memoria a todas las administraciones públicas, encontramos, en la “Sección 3ª Conocimiento y divulgación”, los artículos 43 y 44. El artículo 43 dice:

*“Finalidad de fomento de las políticas de Memoria Democrática. Las acciones de la Administración General del Estado en materia de Memoria Democrática se orientarán en todo caso al fomento de los valores democráticos y de convivencia. En todo caso, se garantizará que cuenten con un componente pedagógico adecuado al ámbito en el que se desarrollen”*¹⁵².

Y es fundamentalmente el artículo 44 el que más nos interesa para el tema de la educación formal, porque dice:

¹⁵⁰ <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-17099>

¹⁵¹ Ibidem, página 31.

¹⁵² Ibidem, página 34.

Artículo 44. Medidas en materia educativa y de formación del profesorado.

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.”¹⁵³

Como podemos observar, queda clarísimo que entre los fines del sistema educativo ha de estar el conocimiento de la historia y la Memoria Democrática española y la lucha por los valores y libertades democráticas y que esto significa, a su vez, que debe haber un desarrollo, en libros de texto y materiales curriculares, de la represión durante la Guerra y la Dictadura. También que se tienen que actualizar los contenidos curriculares para ESO, FP y Bachillerato. Además, y esto es fundamental, en los planes de formación inicial y permanente del profesorado se tiene que garantizar la formación y actualización científica, didáctica y pedagógica que ayude a trabajar estos temas con el alumnado, de forma adecuada a los nuevos conocimientos. Y todo esto nos lleva a volver a la cita de Francisco Espinosa con la que se iniciaba este texto. Es decir, la distancia que hay entre “lo que sabemos”, que es mucho dada la cantidad de investigaciones sobre la II República, el golpe de estado, la guerra y la larga dictadura que le sucedió, que está produciendo y publicando el mundo académico; y lo que llega de estas nuevas investigaciones a la sociedad. Esta distancia “ha dado lugar a que los tópicos y falsedades franquistas hayan seguido circulando”, nos dice Hinojosa (HINOJOSA, 2022, 45). También en las aulas y en algunos de los libros de texto más utilizados, podemos añadir.

Movilización de profesorado de los diversos niveles educativos, de sus sindicatos y de las asociaciones memorialistas por una verdadera inclusión de la memoria histórica y democrática en el currículum escolar

Entre las luces del proceso de inclusión de la memoria en el currículum escolar señalo en segundo lugar la movilización que se produjo una vez conocidos los artículos referidos a educación en el borrador del Proyecto de Ley de Memoria Democrática que hemos citado en el punto anterior. El

¹⁵³ Ibidem.

objetivo de esta movilización fue garantizar que estos artículos tuvieran una incidencia real en los nuevos decretos del currículo que, coetáneamente al debate sobre la Ley de Memoria Democrática en el Congreso, estaba elaborando el Ministerio de Educación y Formación Profesional y que empezaban a llegar, en forma de borradores, a manos de los agentes sociales relacionados con el mundo educativo. Por ejemplo, a la Federación de Enseñanza de CCOO.

El ejemplo más evidente de esta movilización, que cohesionó muchos esfuerzos, fue el “Manifiesto por una verdadera inclusión de la memoria histórica y democrática en el currículo escolar”¹⁵⁴ iniciado en septiembre de 2021 por Enrique Javier Díez Gutiérrez, de la Universidad de León, y por mí misma, como coordinadora de la Comisión Pedagógica de la Asociación Catalana de Personas Expresas Políticas del Franquismo. Rápidamente se formó un grupo promotor al que se sumaron, además de las dos personas que habíamos iniciado el manifiesto, Fernando Hernández Sánchez, de la Universidad Autónoma de Madrid, Pilar Domínguez Prats, de la Universidad de las Palmas, y Fernando Yarza Gumiel, de la Universidad de Zaragoza. Todo el grupo había ejercido la docencia en la enseñanza secundaria en parte de su carrera docente. En el manifiesto decíamos lo siguiente:

Las personas y organizaciones firmantes de este manifiesto pedimos al Ministerio de Educación y Formación Profesional que, para garantizar el cumplimiento de los artículos 43 y 44 del Proyecto de Ley de Memoria Democrática, dé pasos cuanto antes para articular ya en el curso escolar 2022-2023 tres medidas imprescindibles para una verdadera inclusión de la memoria histórica democrática en el currículo:

1) Medidas curriculares: Se necesita la actualización de los contenidos curriculares para 4º de ESO y Bachillerato, desarrollando en los mismos de forma clara y sin falsas equidistancias los cuarenta años de represión de la dictadura franquista y la lucha antifranquista que se mantuvo frente a ella hasta los años 70.

Esto implica:

a) Revisar los libros de texto escolares y los materiales curriculares que se utilizan para que incluyan estos contenidos que actualmente están en buena medida invisibilizados y silenciados, utilizando expresiones genéricas que ocultan, más que aclarar, lo que parece no quererse abordar de forma clara y decidida.

b) Evitar expresamente la teoría de la equidistancia que viene del “segundo franquismo”, cuando el relato de la cruzada deja de ser creíble y desde las filas del propio régimen empieza a hablarse de “guerra fratricida” y de responsabilidad de ambos “bandos”.

¹⁵⁴ <https://www.change.org/p/ministerio-de-educaci%C3%B3n-y-formaci%C3%B3n-profesional-manifiesto-por-una-verdadera-inclusi%C3%B3n-de-la-memoria-democr%C3%A1tica-en-el-curriculum-escolar>.

c) Hay suficientes ejemplos de cómo hacerlo. Uno de ellos son las Unidades Didácticas para la Recuperación de la Memoria Histórica elaboradas por un equipo de expertos de la Universidad de León: <http://memoriahistoria.unileon.es/>

2) Medidas organizativas: Se necesita un cambio en la organización de los contenidos de Historia en el Bachillerato que, de forma similar a como se hace en otros países, dedique la historia de 1º de Bachillerato al periodo entre la Revolución Francesa y la Primera Guerra Mundial y la de 2º de Bachillerato al comprendido entre el periodo de entreguerras y la historia del presente. Sólo así se acabará con la “anomalía española” que supone la separación de la Historia del Mundo Contemporáneo y la Historia de España en dos cursos diferentes de Bachillerato y se podrá insertar la Historia contemporánea de España en la del mundo. Porque:

a) es la opción más lógica pedagógicamente.

b) sólo de esta manera se garantiza una visión que permita comprender la historia de España en el contexto global.

c) es la forma de que la II República y la dictadura no queden relegadas al final de curso, sin llegar a ellas en ocasiones, pues pasarán a ocupar la parte central del programa, garantizando así un trabajo más sereno y extenso sobre estos contenidos fundamentales.

Será necesario, además, establecer que los 44 años del período que transcurre entre la II República, la guerra civil y la dictadura franquista ocupen en torno al 50% de los contenidos del siglo XX, tal como les corresponde por estricto tiempo cronológico.

3) Medidas formativas: Se necesita que en la formación inicial y permanente de todo el profesorado se incluya actualización científica, didáctica y pedagógica en relación con el tratamiento escolar de la memoria histórica democrática, también de forma transversal, para garantizar que se impulsa conjuntamente por la comunidad educativa el derecho a la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición, para prevenir la reaparición del fascismo.

El manifiesto recibió un gran impulso por parte de integrantes de la comunidad educativa y también de las asociaciones memorialistas, fundamentalmente las agrupadas en “Encuentro por la Memoria”¹⁵⁵, pero también de otras, como el grupo de asociaciones de memoria histórica transfronterizas, de ambos lados del Pirineo, que integraron el manifiesto entre sus demandas el 10 de octubre de 2021. En el proceso de búsqueda de unos primeros firmantes del manifiesto que vinieran del mundo de la investigación, nos dieron sus firmas: Paul Preston, Mirta Núñez Díaz Balart, Julián Casanova, Ángel Viñas, Ángeles Egido León, Francisco Erice Sebares, Matilde Eiroa San Francisco, Alberto Reig Tapia, etc. También saltó a la prensa. En sus inicios, apareció la información

¹⁵⁵ <http://www.encuentroporlamemoria.org/#>

en un artículo de Ángel Munarriz en *InfoLibre*¹⁵⁶ y más adelante en otros como medios como *El País*¹⁵⁷.

El manifiesto, que enviamos a la ministra de Educación y Formación Profesional el 10 de septiembre de 2021, nos abrió las puertas a diversas reuniones con cargos técnicos de este Ministerio. Una vez conseguidas más de 35.000 firmas, las entregamos en el registro de entrada del Ministerio. Algunas de las demandas hechas en este manifiesto las hemos visto plasmadas en los nuevos currículos, mientras que otras no hemos conseguido que se tengan en cuenta. Habrá que continuar insistiendo. También habrá que comprobar y exigir que llegue de verdad a las aulas lo que aparece en la Ley de Memoria Democrática: la actualización y presencia de los contenidos relacionados con los temas de memoria, la revisión de los libros de texto, la formación del profesorado, etc.

La implicación de determinadas administraciones, tanto a nivel estatal como autonómico o municipal. El ejemplo de Navarra.

Siguiendo con las luces, me gustaría referirme ahora a algunas de las ofertas relacionadas con la educación en memoria que nos llegan desde las administraciones.

A nivel estatal, podemos destacar el Programa de apoyo al profesorado “Educación, Ciudadanía y Memoria Democrática”¹⁵⁸, para la incorporación de la memoria al currículo escolar, desarrollado a partir de un convenio suscrito entre la Secretaría de Estado de Memoria Democrática y la fundación CIVES, desde el que se han organizado ya, y se seguirán organizando, encuentros territoriales en Mérida, Fuenlabrada, Elche y Las Palmas de Gran Canaria.

A nivel autonómico, es Navarra, sin duda, la comunidad que, dadas sus actuaciones, debería macar la pauta para las demás. Su programa Escuelas con Memoria¹⁵⁹ es un buen ejemplo. Así nos presentan el programa en la página web:

Escuelas con Memoria es un proyecto educativo transversal, que pretende convertirse en punto de encuentro del mundo educativo con las políticas públicas de memoria, en especial los lugares de memoria, las exhumaciones y la investigación sobre procesos de vulneración de derechos humanos.

¹⁵⁶ https://www.infolibre.es/politica/manifiesto-urge-gobierno-revisar-libros-texto-evitar-bloqueo-ley-memoria-aulas_1_1208501.html

¹⁵⁷ <https://elpais.com/educacion/2021-12-04/la-memoria-historica-ausente-en-el-nuevo-curriculo-escolar-otra-anomalia-democratica-espanola.html>

¹⁵⁸ [Encuentros | Fundación CIVES \(fundacioncives.org\)](https://www.fundacioncives.org/)

¹⁵⁹ <https://pazyconvivencia.navarra.es/es/escuelas-con-memoria>

En este sentido, quiere aproximar a las generaciones más jóvenes a las aportaciones más relevantes de la historiografía sobre la represión franquista. Pero también acercar al alumnado, desde el pensamiento crítico y el compromiso con una educación basada en el respeto a los derechos humanos, a la larga sombra que han proyectado aquellos procesos históricos durante décadas y cuyas consecuencias llegan hasta el presente.

Publican unidades didácticas, como la excelente *Memoria de Libertad*, y organizan y ofrecen al profesorado múltiples actividades. Por ejemplo, la asistencia a exhumaciones, cuando es posible, y el encuentro en el lugar entre el alumnado, familiares de las víctimas y algunas personas del equipo de la Sociedad de Ciencias Aranzadi. Desde 2017, más de ochocientas alumnas y alumnos han asistido a alguna exhumación. También organizan exposiciones, que los centros pueden solicitar, y otras actividades como “Las botellas de la libertad”, marchas de la memoria, etc. Todas estas informaciones se pueden encontrar en el blog del programa¹⁶⁰. Interesa especialmente destacar lo que ha significado la organización por el Instituto Navarro de la Memoria del “I Congreso Internacional Historia con Memoria en la Educación”, celebrado en Pamplona del 10 al 12 de noviembre de 2022, al que nos referiremos con más amplitud en el punto siguiente.

Otras Comunidades Autónomas también han llevado a cabo a nivel institucional ofertas relacionadas con la inclusión de la memoria en el ámbito educativo. Podríamos citar el programa educativo del Memorial Democràtic de la Generalitat de Catalunya, las actuaciones llevadas a cabo por la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía en los gobiernos anteriores a la llegada del PP al poder en esa comunidad, el apoyo del Gobierno de Aragón a determinados proyectos, o los cursos de formación del profesorado en estas temáticas organizados por el Gobierno Balear y por la Junta de Extremadura. Por ejemplo, en Cáceres, a través de los CPR, se ha ofertado recientemente el curso: Enseñanza y Memoria Democrática en Extremadura. Pero, sin lugar a duda, es en Navarra donde actualmente se está llevando a cabo un programa más consistente y sin altibajos.

También a nivel municipal se han llevado a cabo iniciativas interesantes. Por poner un ejemplo, podemos citar el “Proyecto Stolpersteine Barcelona (Aduques de memoria)”. Así nos lo explican:

El proyecto pedagógico Stolpersteine Barcelona forma parte de la Convocatoria Unificada de Programas Educativos del Consorcio de Educación, y por lo tanto los institutos pueden solicitarlo para trabajarlo a partir del próximo curso. Es un programa impulsado por la concejalía de Memoria Democrática del Ayuntamiento de Barcelona y las Amicales de Mauthausen y Ravensbrück de recuperación de la memoria y homenaje a las personas de la ciudad de Barcelona que fueron deportadas a campos de concentración nazi.¹⁶¹

¹⁶⁰ <https://memoriahistorica.educacion.navarra.es/>

¹⁶¹ [Proyecto Stolpersteine Barcelona - Programas de Memoria : Programas de Memoria](#)

Citaremos alguna iniciativa más relacionada con los ayuntamientos en el punto 1.5, cuando hablemos de materiales didácticos.

Cientos de experiencias en los centros educativos

Pasemos ahora al cuarto punto de lo que he denominado luces. Quiero referirme en él a las experiencias en los centros educativos. Y es que, ligados a las políticas institucionales de educación en memoria, o al margen de ellas, lo que es cierto es que, desde hace ya muchos años, cientos de profesoras y profesores en cientos de centros educativos han llevado a cabo experiencias interesantes e innovadoras relacionadas con esta temática.

Cada una de nosotras, si repasamos nuestro currículo, seguramente nos iremos encontrando con ellas. En mi caso, por poner algunos ejemplos, rescato ahora, pensando en ello, unos materiales didácticos que preparé, y que publicó en mayo de 1990 el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, para ofrecer al profesorado materiales para lo que se llamaban entonces "créditos variables". Los materiales que elaboré llevaban por título *Presència de les dones en la Història de Catalunya* y se centraban en la participación de las mujeres en la II República y la Guerra. Recuerdo que para ellos consulté en la Biblioteca del Congreso las intervenciones en el debate parlamentario de 1931 sobre el voto de las mujeres, en aquellos tiempos en que nada estaba digitalizado y a nuestra disposición desde el ordenador de casa. Podría también referirme al proyecto de innovación educativa que llevamos a cabo, en la segunda mitad de los 90, las profesoras de los departamentos de Lengua y Literatura y de Historia en el Colegio Parque de España de Rosario (Argentina) con el nombre de "Exilios que acercan: España, Argentina, España". O, en el Instituto Cañada Blanch de Londres las actividades relacionadas con los 4.000 niños y niñas vascos que llegaron a esa ciudad tras el bombardeo de Gernika, cuando pusimos en contacto al alumnado de Historia de Bachillerato con algunos de aquellos "niños", así como también con *The International Brigade Memorial Trust*, una asociación educativa que mantiene el recuerdo de los brigadistas británicos que vinieron a luchar a la guerra de España. Si los recuerdos me llevan al Liceo Capece de Maglie, me encuentro con el proyecto interdisciplinar Historia/Literatura centrado en Federico García Lorca, Rafael Alberti y Vittorio Bodini, el traductor de ambos. Y si llego al Liceo Luis Buñuel de París, me encuentro con la actividad "Mujeres que escriben para no perder la memoria. Alumnas que leen para preservar la memoria", tamizada por la melancolía en la voz de María Teresa León que pasaba el testigo a las voces de Victoria Kent, Clara Campoamor, María Lejárraga y Rosalía Sender. También con las actividades sobre el exilio español realizadas en los Archives Nationales, etc. Esta es parte de mi memoria docente, que pongo aquí negro sobre blanco para que nos ayude a pensar que, si la sumamos a muchas otras memorias de otras profesoras y profesores, nos daremos cuenta de que no partimos de cero en los temas de educación en memoria. Además, creo que estas experiencias son válidas todavía hoy y que las hemos de transmitir, a través de la formación del profesorado en estos temas a la que la ley de Memoria Democrática obliga.

Pero, además de hacer memoria de la transmisión de la memoria que llevamos trabajando desde hace años en las aulas, es importante llegar al presente para señalar la cantidad de experiencias que se están llevando a cabo en la actualidad. La mejor manera de acercarnos a la vitalidad de este conjunto de experiencias es, sin lugar a duda, referirnos, como ya hemos anunciado en el punto anterior, al “I Congreso Internacional Historia con Memoria en la Educación”, organizado por el Instituto Navarro de la Memoria y celebrado en Pamplona del 10 al 12 de noviembre de 2022¹⁶². El objetivo de este Congreso era poner en común las prácticas de “cientos de docentes que, con o sin apoyo institucional, han trasladado a su praxis intervenciones didácticas en torno a la memoria”. Y, a través de esta puesta en común, “discutir los marcos teóricos y encontrar formas de colaboración horizontal entre docentes”.

El éxito de la convocatoria fue enorme. El volumen de comunicaciones llevó a su organización en seis mesas temáticas. Dado este volumen, imposible detenernos aquí a hablar del conjunto, que es fácilmente consultable en la perfectamente organizada web de este Congreso¹⁶³. Nos vamos a limitar, por lo tanto, a referirnos a los nombres de las mesas, que nos acercan a las temáticas tratadas. Mesa 1: Historia con memoria como escuela de ciudadanía, moderada por Juan Mainer Baqué, con diecisiete comunicaciones; Mesa 2: Proyectos de investigación, moderada por Antoni Santisteban Fernández, con veintitrés comunicaciones; Mesa 3: Archivos, fuentes orales y didáctica, que moderé yo misma, con diecinueve comunicaciones; Mesa 4: Lugares de memoria, moderada por Sergio Riesco Roche, con veintidós comunicaciones; Mesa 5: Proyectos de centro, moderada por Gemma Piérola Narvarte, con veinte comunicaciones y Mesa 6: Lenguajes y expresiones artísticas, moderada por Núria Ricart Ulldemolins, con veintidós comunicaciones. En total, por lo tanto, ciento veintitrés experiencias que se están llevando en la actualidad a las aulas y que pudimos conocer en Pamplona el noviembre pasado.

Materiales y unidades didácticas

Esta vitalidad también se ha manifestado en un volumen importante de unidades didácticas centradas en la memoria, a las que puede recurrir el profesorado para utilizarlas directamente o para, a partir de ellas, reelaborar, imaginar y crear sus propios materiales. Citaré aquí algunas de ellas.

1ª.- *La historia silenciada*. Unidades didácticas para recuperar la memoria histórica democrática (2022) de Enrique Javier Díez Gutiérrez y Javier Rodríguez González, Plaza & Valdés editores, 2022. Los autores, entre otras cosas, nos dicen¹⁶⁴:

¹⁶² <https://congresohistoriaconmemoriaenlaeducacion.org/>

¹⁶³ <https://congresohistoriaconmemoriaenlaeducacion.org/acceso-comunicaciones/>

¹⁶⁴ [La historia silenciada | Plaza y Valdés Editores \(plazayvaldes.es\)](https://www.plazayvaldes.es/)

Hemos diseñado este libro para que España deje de ser una anomalía. Siguiendo el mandato de la ONU, que en 2020 exigía a España la necesidad de avanzar en el derecho a la verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición, ofrecemos estas unidades didácticas que recuperan la memoria histórica democrática. Nos proponemos seguir el camino de aquellos países donde en la escuela se garantiza el derecho al conocimiento histórico veraz de la devastación humana que sufrió el mundo con la aparición del fascismo en el siglo XX.

Queremos facilitar el análisis y la reflexión a la comunidad educativa y social. Para ello ofrecemos un texto que ayude al alumnado, a las familias y al profesorado en su trabajo educativo, con numerosas actividades y propuestas, para que ni un solo alumno o alumna acabe su educación escolar sin comprender el deber de memoria que ha sido plasmado en el Derecho Internacional y en los Derechos Humanos.

No se puede construir un futuro con un pasado basado en la impunidad. Las víctimas de la dictadura franquista sufren una doble violencia: la de sus verdugos y la de ser borrados de la memoria colectiva. Las nuevas generaciones, tan expuestas a la desmemoria y a las noticias falsas, necesitan conocer y comprender su pasado, la historia de su comunidad social, porque tienen derecho a la verdad.

Este libro busca trasladar a la sociedad el conocimiento científico de la historiografía contemporánea sobre la Segunda República, la represión de la dictadura franquista y la resistencia antifranquista.

2ª.- Franquismo y represión (2020 y actualizada con posterioridad), editada por la Fundación 14 de Abril de Aragón, con el apoyo económico de la Dirección General de Cultura y Patrimonio del Gobierno de Aragón. Coordinada por J. Manuel Alonso, profesor de Historia en el Instituto Miguel Servet de Zaragoza, incide en el franquismo y en la represión que ejerció durante y después de la guerra, en general y focalizando especialmente en Aragón. Así se nos presenta esta unidad didáctica¹⁶⁵:

Se centra en esa parte de nuestra historia reciente que el franquismo ocultó, que la transición ignoró y que la democracia no ha resuelto. El trabajo se apoya en la vigente Ley de Memoria Democrática de Aragón que establece, en su artº 28, que en el ámbito educativo se incorporarán contenidos en materia de Memoria Democrática. La Unidad Didáctica cuenta con una presentación, un prólogo con orientaciones y sugerencias para el profesorado y 8 bloques: La II República, el Golpe de estado, las Fosas comunes, las Cárceles, los Campos de concentración, las Depuraciones, la Mujer en la dictadura y el Exilio.

¹⁶⁵ [Unidad Didáctica - Franquismo y Represión - Fundación 14 de abril](#)

La propuesta, que tiene un rigor histórico contrastado y es fruto del trabajo de investigación continuado, es coherente con la certeza de que es necesario integrar e implementar la Memoria Democrática de manera transversal en la educación secundaria como herramienta implicada en el conocimiento del pasado, la creación de estudiantes críticos y la puesta en valor de los Derechos Humanos. La Unidad Didáctica es abierta y por ello puede descargarse¹⁶⁶.

3ª.- Repressió i Franquisme (2012), patrocinada por el Ministerio de la Presidencia y la Fundació Institut d'Estudis Polítics **del País Valencià**, es un material curricular muy interesante preparado por José Antonio Fernández Cabello, Ramón Galdrán González, Remedios Izquierdo Fernández y Teresa Sanz Cantalapiedra. Se presenta tanto en valenciano como en castellano. Permite trabajar la represión franquista con el alumnado de secundaria. La unidad consta de cinco cuadernos, un CD y orientaciones para el profesorado. Según Carlos Salinas Salinas, del IES Enric Valor de El Campello (Alicante):

El último propósito de esta Unidad Didáctica (UD), según manifiestan sus autores, es recuperar la verdad histórica sobre un periodo manipulado por la propaganda oficial del franquismo y cubierto desde 1975 por un manto de silencio sobre la crueldad del régimen y sus víctimas, ocultando esta realidad a las nuevas generaciones con el pretexto de que era necesario olvidar el pasado y mirar hacia adelante. La UD ha logrado esta meta desde presupuestos rigurosos de la investigación y la metodología específica de la enseñanza de la historia. El equipo redactor, catedráticos de historia en institutos valencianos, cuenta con una amplia experiencia docente y en investigación didáctica.

Los trabajos más recientes sobre el periodo (1939-1975) han sido incorporados desde la perspectiva de la corriente historiográfica el Tiempo Presente, puesto que aún permanece en las generaciones actuales el objeto histórico.

El punto de partida es hacer explícitos los conocimientos previos de los estudiantes y plantearles unas actividades de estímulo para que cuestionen si hubo represión en el franquismo y como se ejerció. Para ello se les ofrece una introducción con documentos del final de la guerra en el puerto de Alicante. Son tareas para formular posibles hipótesis sobre la denominada paz de Franco (...) es de resaltar el esfuerzo por seleccionar una abundante y variada tipología de fuentes primarias y secundarias, y a diferentes escalas (locales y generales), prensa, fotografía, testimonios orales, correspondencia, textos diversos, personales y oficiales, mapas, imágenes de arte; a los que se añaden en el CD recursos complementarios y de ampliación (...).

¹⁶⁶ <https://14deabril.com/unidad-didactica-franquismo-y-represion/>

Destacan dos contenidos muy formativos en el desarrollo de la UD. Son los valores asociados a la educación para la ciudadanía: el rechazo a la represión institucionalizada como norma política. Y la necesidad de conservar y difundir los documentos contemporáneos como patrimonio social.

Los niveles de aplicación más adecuados son los de la Educación Secundaria Obligatoria, en la enseñanza para adultos y 4º ESO; pero la Unidad puede adaptarse con provecho en talleres monográficos y bachillerato.

4ª.- Segunda República, guerra civil y represión en Rota (2017). De Mercedes Rodríguez Izquierdo y Pedro Pablo Santamaría. Con la colaboración de la Delegación de Memoria Histórica del Ayuntamiento de Rota. Es un estupendo ejemplo de los materiales tan interesantes que se están elaborando a partir de la historia local. Nos dice Mercedes Rodríguez, en la introducción, que con este trabajo se pretende que:

Los acontecimientos que ocurrieron en esta población durante la República y la Guerra Civil no queden en el olvido, sino que sirvan de reflexión y aprendizaje a otras generaciones.

La Segunda República en Rota supuso un periodo histórico ilusionante (...). En Rota no hubo Guerra Civil, apenas se resistieron, tan sólo represión hacia los republicanos. Ninguno de ellos tenía las manos manchadas de sangre, su único delito fue querer cambiar esta sociedad roteña haciéndola más justa, y pagaron con sus vidas el ser republicanos. Aunque han transcurrido tantos años, los familiares aún no sabemos dónde están, por eso queremos acabar con esta injusticia, rescatarlos y dignificar su memoria. Porque si olvidamos y no aprendemos, estaremos condenados a repetir la historia. Y esta sociedad avanzará si somos capaces de construir todos juntos desde el respeto, la tolerancia, la libertad y la justicia (p. 5).

5ª.- No oblidem. República, Guerra i Repressió a l'Alcoià i El Comtat. Proposta didáctica. (2021) de Diego L. Fernández Vilaplana y Àlex Barber Miró, profesores de Geografía e Historia de enseñanza secundaria. Producida por el Fòrum per la Memòria Històrica i Democràtica a Cocentaina, está “dedicada a las víctimas del fascismo y a las personas que dieron su vida por la democracia y la libertad”. También tenemos aquí unos buenos materiales para trabajar la memoria en las aulas a partir de la historia local. En este caso, comarcal.

Este listado no pretende ser exhaustivo, sino simplemente recordar que hay muchas cosas que se están haciendo y publicando y que pueden ser muy útiles para la formación inicial y permanente del profesorado a la que obliga la ley. Creo que toda esta vitalidad ha sido la que ha permitido, además de la voluntad política, la aparición, negro sobre blanco, del concepto “Memoria Democrática” en los decretos del currículo.

La “Memoria Democrática” en La LOMLOE y los decretos del currículo de ESO y Bachillerato

El último punto que voy a tratar en este primer apartado referido a las “nuevas luces” es la aparición del concepto de “Memoria Democrática” en la LOMLOE y en dos reales decretos: el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria¹⁶⁷, y el Real Decreto 243/2022 de 5 de abril por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de Bachillerato¹⁶⁸.

Me gustaría señalar para empezar que, previamente a la publicación definitiva en el BOE de estos reales decretos, a partir de noviembre de 2021, fuimos conociendo diversos borradores, como el primer borrador del proyecto de Real Decreto por el que se establecía la ordenación y las enseñanzas mínimas de la ESO. Le siguieron otros. Un mes más tarde, en diciembre, también de 2021, conocíamos el primer borrador de proyecto de Real Decreto de Bachillerato. Sobre estos primeros borradores intentamos incidir, en las reuniones que tuvimos con el Ministerio de Educación y Formación Profesional, el grupo de personas que iniciamos el “Manifiesto por una verdadera inclusión de la memoria histórica y democrática en el currículum escolar” del que hemos hablado en el punto 1.2. También lo hicieron desde otras instancias, como las Facultades de Educación, por ejemplo, la de Valencia. También, a partir de una petición de CCOO, envié propuestas de enmienda muy concretas al proyecto de decreto de Bachillerato, que llegaron al Consejo Escolar Estatal a través de la representación de CCOO-Enseñanza. Todas estas propuestas, menos una, fueron aprobadas allí por unanimidad, si bien su llegada posterior al texto definitivo publicado en el BOE del decreto del currículo de bachillerato no ha quedado muy acreditada.

Después de estas aclaraciones, entremos ya en materia. La “Memoria Democrática” aparece mencionada en la disposición adicional cuadragésima primera de la LOMLOE; en cinco ocasiones en el currículo de la ESO, tres en Educación en Valores Cívicos y Éticos y dos en Geografía e Historia; y en seis en el de Bachillerato: tres en Historia de España y tres en Historia del Mundo Contemporáneo. No hay menciones en otras materias¹⁶⁹.

Hacemos aquí un simple listado de las menciones, que pueden servir para un análisis posterior más amplio. Algo de ello quedará simplemente enunciado, por falta de espacio, en la segunda parte de este texto, donde se hace referencia a las viejas sombras.

Menciones en la LOMLOE

¹⁶⁷ [BOE-A-2022-4975 Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.](#)

¹⁶⁸ [BOE-A-2022-5521 Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.](#)

¹⁶⁹ En el dossier de la Fundación CIVES *Educación, Ciudadanía y Memoria Democrática* se puede consultar este tema desde un enfoque más amplio.

Primera mención. En el preámbulo. *Asimismo, en la disposición adicional cuadragésima primera se añade la necesidad de que la comunidad educativa tenga un conocimiento profundo de la historia de la democracia en España desde sus orígenes hasta la actualidad. El estudio y análisis de nuestra Memoria Democrática permitirá asentar los valores cívicos y contribuirá en la formación de ciudadanas y ciudadanos más libres, tolerantes y con sentido crítico. El estudio de la Memoria Democrática deberá plantearse, en todo caso, desde una perspectiva de género, haciendo especial hincapié en la lucha de las mujeres por alcanzar la plena ciudadanía.*

Segunda mención (no literal). En la disposición adicional cuadragésima primera. *Disposición adicional cuadragésima primera. Valores que sustentan la democracia y los derechos humanos y prevención y resolución pacífica de conflictos. En el currículo de las diferentes etapas de la educación básica se atenderá al aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y de los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos, que debe incluir, en todo caso, la igualdad entre mujeres y hombres, la igualdad de trato y la no discriminación, así como la prevención de la violencia de género y el acoso escolar o cualquier otra manifestación de violencia. Se recogerá asimismo el conocimiento de la historia de la democracia en España desde sus orígenes a la actualidad y su contribución al fortalecimiento de los principios y valores democráticos definidos en la Constitución española. De la misma forma, se considerará el estudio y respeto de otras culturas, particularmente la propia del pueblo gitano y la de otros grupos y colectivos, contribuyendo a la valoración de las diferencias culturales, así como el reconocimiento y la difusión de la historia y cultura de las minorías étnicas presentes en nuestro país, para promover su conocimiento y reducir estereotipos. Se atenderá también al conocimiento de hechos históricos y conflictos que han atentado gravemente contra los derechos humanos, como el Holocausto judío y la historia de lucha por los derechos de las mujeres.*

Menciones en el currículo de la ESO

1ª mención. Educación en Valores Cívicos y Éticos. Competencias específicas. 2. *La práctica de una ciudadanía activa comienza en gran medida en torno a la vida escolar; por ello es tan importante identificar y resolver problemas éticos, así como implementar normas, valores y procedimientos democráticos en todas aquellas actividades educativas, físicas o virtuales, que se dispongan en el aula y fuera de ella. Es necesario subrayar aquí la importancia de fundamentar y suscitar el respeto debido a aquellos principios y valores que constituyen nuestro marco cívico y ético de referencia, tales como la solidaridad, la interculturalidad, el respeto por las minorías y la efectiva igualdad y corresponsabilidad entre hombres y mujeres, además de promover entre el alumnado el cuidado del patrimonio cultural y natural, el conocimiento de los fundamentos y acontecimientos que conforman nuestra Memoria Democrática, el voluntariado y el asociacionismo, así como la ponderación del valor e importancia social de los impuestos y de la contribución del Estado, sus instituciones, y otros organismos internacionales y sociales, al fomento de la paz, la seguridad*

integral, la atención a las víctimas de la violencia, la defensa para la paz, y la cooperación internacional.

2ª mención. Educación en Valores Cívicos y Éticos. Criterios de evaluación por competencias.

Competencia específica 2. 2.1 Promover y demostrar una convivencia pacífica, respetuosa, democrática y comprometida con el bien común, a partir de la investigación sobre la naturaleza social y política del ser humano y el uso y comprensión crítica de los conceptos de ley, poder, soberanía, justicia, Estado, democracia, Memoria Democrática, dignidad y derechos humanos.

3ª mención. Educación en Valores Cívicos y Éticos. Saberes básicos B. Sociedad, justicia y democracia. - *Las virtudes del diálogo y las normas de argumentación. La resolución pacífica de conflictos. La empatía con los demás. - La naturaleza y origen de la sociedad: competencia y cooperación, egoísmo y altruismo. Las estructuras sociales y los grupos de pertenencia. - La política: ley, poder, soberanía y justicia. Formas de Estado y tipos de gobierno. El Estado de derecho y los valores constitucionales. La democracia: principios, procedimientos e instituciones. La Memoria Democrática. La guerra, el terrorismo y otras formas de violencia política.*

ESO. 4ª mención. Geografía e Historia. Competencia específica 5. *La Constitución española recoge los principios y fundamentos que conforman nuestro modelo de convivencia, garantiza el ejercicio de nuestras libertades y derechos, y, a la vez, promueve la responsabilidad civil, la iniciativa ciudadana, la cohesión social y el cumplimiento efectivo de los derechos y libertades en el ámbito internacional. La Constitución es producto no solo de un determinado momento del pasado próximo -la Transición a la democracia-, sino el resultado de una trayectoria más dilatada en el tiempo que integra los movimientos, acciones y acontecimientos que, desde distintas culturas políticas, han contribuido al afianzamiento de las ideas y valores que han ayudado a conformar el sistema democrático actual. Supone, por tanto, el reconocimiento de la Memoria Democrática y el análisis de los distintos momentos históricos que la conforman, en especial, la pérdida de las libertades y derechos tras el golpe de Estado del 1936, así como la visibilización de la aportación de las mujeres, que han marcado, a través de su compromiso y acción pacífica, gran parte de los avances y logros del estado social y de derecho que hoy disfrutamos. La Constitución española es, en fin, un símbolo activo de nuestra identidad cívica, y debe promover en el alumnado una actitud de vigilancia ante cualquier amenaza o cuestionamiento que no se enmarque en el contexto de los procedimientos democráticos que ella misma incluye para su reforma, además de instar al ejercicio de la mediación en pos de una gestión pacífica de los conflictos.*

5ª mención. Geografía e Historia. Cursos 3º y 4º. Saberes básicos B. Sociedades y territorios: “La Memoria Democrática. Experiencias históricas dolorosas del pasado reciente y reconocimiento y reparación a las víctimas de la violencia. El principio de Justicia Universal.”

Menciones en el currículo de Bachillerato

1ª mención. Historia de España. Introducción. *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.*

2ª mención. Historia de España. Competencias específicas. *La Constitución de 1978 inició la etapa de convivencia pacífica y democrática más larga y duradera de la historia de España. El alumnado debe concebir el estado social y de derecho actual no solo como resultado del entendimiento y de la acción de determinados hombres y mujeres comprometidos con la libertad, sino también como el fruto del ejercicio diario de una ciudadanía activa identificada con sus principios e inspirada en sus valores. De este modo, se ha de interpretar la Memoria Democrática, no solo como efecto directo de la experiencia histórica de la Transición, sino como resultado del complejo camino que el constitucionalismo ha recorrido desde 1812.*

3ª mención. Historia de España. Saberes básicos. B) 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.”*

4ª mención. Historia del Mundo Contemporáneo. Saberes básicos A) Sociedades en el tiempo: “-Transiciones políticas y procesos de democratización en los siglos XX y XXI. La Memoria Democrática-”.

Bachillerato. 4ª y 5ª mención. Historia del Mundo Contemporáneo. Saberes básicos C) Compromiso cívico. *Conciencia y Memoria Democrática: conocimiento de los principios y normas constitucionales, ejercicio de los valores cívicos y participación ciudadana. Conocimiento y respeto a los principios y normas de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. La Memoria Democrática en el marco del derecho internacional humanitario: verdad, justicia, reparación y garantía de no repetición.*

Una vez acabada esta primera parte, referida a lo que he llamado “nuevas luces”, que nos allanan el camino para la inclusión generalizada de la memoria en las aulas de la ESO y el Bachillerato, toda ahora enfrentar las “viejas sombras” que se pueden cernir sobre estos buenos propósitos legales y sobre el gran volumen de propuestas, actividades y actores sociales -profesorado comprometido con el tema, sindicatos, administraciones públicas, asociaciones memorialistas, etc.- comprometidos en que esta inclusión sea una realidad en las aulas. Y no sólo en algunas, sino que ha de llegar a todas y en todos los tipos de centros educativos.

Viejas sombras que pueden entorpecer una verdadera inclusión de la memoria en la educación

Dos grupos parlamentarios votaron contra la ley: PP y VOX

Para comenzar, hay que tener en cuenta que dos grupos parlamentarios, entre ellos el PP, principal partido de la oposición, votaron en contra de la Ley de Memoria Democrática. Además, uno de ellos, VOX, la ha llevado al Tribunal Constitucional. Añadiendo más datos a tener en cuenta en este sentido, debemos recordar que gran parte de las competencias en educación están transferidas a las Comunidades Autónomas y que el PP en solitario gobierna en Madrid, Andalucía, Murcia y Galicia y en la ciudad autónoma de Ceuta. Y en coalición con VOX en Castilla y León.

Podemos, a partir de estos datos, suponer que estos partidos intentarán que no se materialice la llegada a las aulas de la educación en memoria. Tampoco a los libros de texto y a la formación del profesorado -ya hablaremos más de ello en los puntos siguientes-. Para elaborar esta suposición partimos de cosas muy concretas. No hemos de olvidar los intentos que protagonizan estos partidos, y sus votantes -padres y madres del alumnado, algún profesor o profesora-, por controlar lo que se hace en las aulas, acusando de adoctrinamiento a lo que es educación en valores, a la vez que no dicen nada, sin embargo, del adoctrinamiento que sí supone la enseñanza en los centros educativos, también en los públicos, de “doctrina católica” (Así se había llamado toda la vida). Otro dato para la alerta sería el intento de imponer el “pin parental” para que padres y madres puedan excluir a sus hijos o hijas de determinadas actividades, que también nos debe hacer reflexionar sobre este problema con el que se topan, y posiblemente se toparán, a la hora de educar en memoria, las direcciones de los centros públicos y algunas profesoras y profesores.

Pongamos un ejemplo. En un artículo reciente (1 de marzo de 2023) de Antonio Manuel Mateos en *elDiario.es*, “La memoria histórica entra en las aulas”¹⁷⁰, en la sección “Andalucía. Opinión y blogs”, el autor nos habla de algunos de estos problemas. Interesa destacar aquí lo siguiente:

El pasado 19 de enero de 2023, la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía, a través de sus Delegaciones Territoriales, traslada una circular a los directores de centros escolares públicos andaluces en la que les advierte que ante las peticiones de visitas a los centros docentes públicos por entidades y personalidades públicas o privadas ajenas a la Consejería, tendrán que ser comunicadas por las direcciones de los centros, siempre que sea posible, con suficiente antelación a las Delegaciones Territoriales.

Desde el mismo momento de la comunicación, la organización de la visita, como el contacto con la entidad o personalidades que la realizan se llevará a cabo desde las Delegaciones Territoriales que establecerán las directrices oportunas y trabajarán de forma coordinada con las direcciones de los centros docentes públicos. Advirtiéndoles entre otras cosas que en

¹⁷⁰ [“La memoria histórica entra en las aulas” \(eldiario.es\)](https://www.eldiario.es/andalucia/la-memoria-historica-entra-las-aulas_1_1041111.html)

ningún caso se podrán realizar visitas a las aulas, salvo que estén enmarcadas en actividades de carácter pedagógico previamente autorizadas por el Consejo Escolar del Centro.

Y, claro, acaba preguntándose Antonio Manuel Mateos por dónde queda el cumplimiento del artículo veintiséis del R.D. 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. En este artículo se habla de la autonomía de los centros. Y esa pregunta nos lleva a otra: ¿qué supondrá esta circular de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía respecto, por ejemplo, a las invitaciones a los centros que pueda hacer el profesorado a víctimas de la represión del tardofranquismo procesadas por el Tribunal de Orden Público, todavía vivas muchas de ellas, o a familiares de personas asesinadas y/o represaliadas durante el primer franquismo?

La Iglesia católica, sus centros educativos privados concertados y sus editoriales de libros de texto

Otra sombra que se puede cernir sobre la inclusión de la memoria en la educación es la importante presencia de la Iglesia Católica en el sistema educativo español a través de sus centros privados-concertados y de sus editoriales de libros de texto. Interesa reflexionar sobre algunos datos importantes, también para pensar el tema de la inclusión de la memoria en la educación. Según el Ministerio de Educación y Formación Profesional¹⁷¹, en el curso 2021/2022, había un total de 28.470 centros educativos en todo el Estado, de los que 19.155 eran públicos y 9.315 privados/concertados y privados totalmente (estos últimos, una minoría exigua). Dentro de este último grupo de centros, los privados-concertados y los totalmente privados, tienen una gran presencia los que dependen de órdenes religiosas, congregaciones católicas o directamente de la Iglesia.

Sin entrar ahora en el debate sobre la utilización o no de libros de texto en las aulas, pero teniendo en cuenta que su uso continúa siendo una opción muy extendida, y si, como podemos leer en *El Observatorio del Laicismo* de Europa Laica¹⁷², añadimos que la Iglesia Católica impone los libros de texto de sus editoriales en los más de 2.600 centros educativos privados-concertados que gestiona directamente en el Estado español y repasamos los nombres de las editoriales de libros de texto total o mayoritariamente controladas por la Iglesia católica, rápidamente nos damos cuenta del peso de estos libros en el mundo educativo. Y no sólo en los centros relacionados con la Iglesia, sino también en muchos otros. Me refiero a las editoriales SM, siglas que corresponden a Santa María, que es una editorial fundada por los Marianistas; Edebé, fundada por los Salesianos; Edelvives de los Hermanos Maristas; y Bruño, fundada por el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas La Salle.

¹⁷¹ [El curso escolar 2021-2022 arranca con más de 8,2 millones de alumnos, cifra muy similar al anterior | Ministerio de Educación y Formación Profesional \(educacionyfp.gob.es\)](#)

¹⁷² [“El maloliente negocio de los libros de texto” - El Observatorio del laicismo](#)

Estos datos nos deben llevar directamente a reflexionar sobre cómo se tratarán en los centros educativos concertados que dependen de órdenes religiosas, congregaciones o directamente de la Iglesia, y en sus libros de texto y materiales curriculares, los temas más directamente relacionados con la memoria histórica democrática que les implican más directamente como institución. Por poner algunos ejemplos concretos, ¿cómo se tratará el apoyo económico de la jerarquía eclesiástica al golpe de estado del 18 de julio de 1936? ¿O el apoyo de los obispos a los sublevados en la “Carta Colectiva del Episcopado español a los obispos del mundo entero”¹⁷³ de 1 de julio de 1937? ¿Cómo se tratará el nacionalcatolicismo, una de las señas de identidad ideológica de la dictadura del general Franco? ¿Y la estrecha relación entre la Iglesia y el poder político franquista durante toda la dictadura y su colaboración en la represión política y sexual?

Si a estas dudas sumamos la posición que ha mantenido la Iglesia Católica española, respecto a la Ley de Memoria histórica de 2007 y a la actual Ley de Memoria Democrática de 2022 que, en el mejor de los casos, podríamos definir como equidistante, significa que tendremos que estar muy atentas a que lo que dice el artículo 44.1 de la Ley de Memoria Democrática se cumpla en todos los centros educativos. También en los privados y en los privados-concertados que, de manera nada comparable a los países de nuestro entorno, tienen tanta importancia en el sistema educativo español. ¿Cumplirán este tipo de centros con la obligación legal de actualizar los contenidos curriculares en los temas relacionados con la Memoria Democrática según obliga una ley que ha sido votada por nuestros representantes? ¿O intentarán convertir esta ley, en sus centros y en sus libros y materiales, en papel mojado?

Universidades privadas, ligadas a la Iglesia, en la formación inicial del profesorado (máster)

Según la página web del ministerio de Educación y Formación Profesional¹⁷⁴ el máster de formación del profesorado lo ofrecen cuarenta y cinco universidades públicas y veinte privadas. Si hacemos una búsqueda más general, nos sale que lo ofrecen las siguientes universidades privadas: Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), Universidad Internacional de Valencia (VIU), Universidad Isabel I, Universidad Nebrija, Universidad Europea de Madrid, Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA), Universidad de Navarra, Universidad Francisco de Vitoria, Universidad Pontificia de Salamanca, Universidad Alfonso X El Sabio, Universidad Católica de Murcia, Universidad CEU San Pablo, Universidad de Deusto, Universidad CEU Cardenal Herrera, Universidad Camilo José Cela, Universidad Pontificia de Comillas, Universidad Internacional de Cataluña, Mondragón Unibersitatea, Universidad Ramon Llull, Universidad Católica de Valencia, Universidad Europea de Canarias, Universidad San Jorge, Universidad Europea de Valencia, Universidad Católica de Ávila, Universidad de Vic, Universidad Católica San Antonio y Universidad Loyola de Sevilla. En

¹⁷³ [“Carta colectiva de los obispos españoles con motivo de la guerra en España” - Wikipedia, la enciclopedia libre](#)

¹⁷⁴ [Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de idiomas - TodoFP | Ministerio de Educación y Formación Profesional](#)

total, veintisiete. Me he permitido escribir todas las que he encontrado, no para hacerles publicidad, está clarísimo, sino porque no deja de sorprender a una estudiante universitaria de los años 70, cuando sólo existía una universidad privada, la de Navarra, del Opus Dei, fundada por Escrivá de Balaguer, el número de universidades privadas que hay en la actualidad en España y que ofrecen el máster de formación del profesorado. Denunciando el volumen de la presencia privada en los centros educativos preuniversitarios, quizás no hemos prestado atención al nacimiento y crecimiento de este tipo de centros en la enseñanza universitaria.

Volviendo al tema que nos ocupa, debemos preguntarnos cómo cumplirán este tipo de centros el artículo 44.1 de la Ley de Memoria Democrática en lo referido a la formación del profesorado. Y para los muchos de ellos que están ligados al Opus Dei u otras órdenes religiosas, como los jesuitas, vuelven a ser válidas las preguntas con que cerrábamos el punto anterior.

Dudas sobre la formación permanente del profesorado

Estas dudas se fundamentan en la poca oferta de cursos de formación del profesorado centrados en la memoria histórica y democrática y algunas sospechas, documentadas, del posible bloqueo o tergiversación intencional de la obligación legal de formar al profesorado en este tema por parte de las autonomías con gobiernos de los partidos que votaron en contra de la ley. Pongamos tres ejemplos, dos referidos a la Comunidad de Madrid y uno a la de Andalucía, que alimentan nuestras dudas y nos ponen en alerta.

Empecemos por la Comunidad de Madrid. En su página web, en el apartado de “Innovación y Formación del Profesorado. Actividades Formativas” encontramos dos ofertas concretas de formación permanente del profesorado en Memoria Democrática en modalidad presencial. El primero de ellos se presenta así¹⁷⁵:

Valores cívicos y éticos en el aula: Memoria Democrática, Constitución y Derechos fundamentales. Este curso está (sic) facilitará a los docentes herramientas para trabajar en el aula los valores cívicos y éticos de la Constitución española y profundizar en su estructura de derechos y obligaciones fundamentales. También se trabajarán aspectos sobre la división de poderes y la estructura del estado español.

Si nos fijamos en los objetivos y los contenidos nos encontramos con lo siguiente:

Objetivos:

Concienciar y sensibilizar a la comunidad educativa sobre la relevancia de la transición (sic) política en España, en general, y el proceso constituyente en particular.

¹⁷⁵ <https://innovacionyformacion.educa.madrid.org/node/350057>

Profundizar en los aspectos más relevantes de la Constitución española de 1978.

Analizar la trascendencia de la Constitución como marco de convivencia social, especialmente la protección de los derechos fundamentales.

Contenidos

- 1. Memoria Democrática en España: las constituciones históricas y la génesis de la Constitución de 1978.*
- 2. Valores y principios democráticos en los textos internacionales y en la Constitución.*
- 3. La Constitución, un catálogo abierto de derechos.*
- 4. ¿Qué es una Constitución? Formas de Estado y de Gobierno.*
- 5. Las generaciones de derechos y su evolución. Ciudadanía.*
- 6. Derechos fundamentales. Igualdad y educación.*
- 7. Libertades públicas.*
- 8. Monarquía y democracia. División de poderes en España.*

¿Dónde queda en este curso el núcleo duro de la memoria, aquel que alimenta el derecho a la verdad, la justicia y la reparación? Es decir, la memoria de los hechos traumáticos del pasado como garantía de no repetición. Los contenidos que proponen nunca han necesitado de un derecho a la verdad, porque ya la tenían. Y es evidente que no se les puede aplicar el enseñarlos como garantía de no repetición, ¿no?

El segundo curso ofertado por la Comunidad de Madrid al que quiero hacer mención lleva por título "Pedagogía del Terrorismo y Memoria Democrática. III Ed."¹⁷⁶ No puedo, por falta de espacio, comentarlo más largamente, pero me gustaría señalar que espero que en él se trate también el terrorismo de Estado (el franquista en particular) y el de la ultraderecha durante la Transición. Aunque, por lo que veo en la web, tengo mis dudas.

Y aquí viene una pregunta fundamental, que enlaza con lo tratado en los puntos 1.1 y 1. 6. ¿Está en el redactado de la propia ley de Memoria Democrática y en el de los decretos del currículo la posibilidad de hacer ofertas de cursos de formación en Memoria Democrática que excluyan la dictadura franquista y su permanente violación de los derechos humanos a través de, entre otras cosas, una durísima represión de la disidencia política, es decir de los y las que lucharon por el restablecimiento de una democracia que había sido masacrada a través de un golpe de Estado y una guerra en la que los sublevados contaron con el fundamental apoyo del nazismo alemán y el

¹⁷⁶ <https://innovacionyformacion.educa.madrid.org/node/360847>

fascismo italiano? He planteado este tema en un artículo para la revista Innovamos que saldrá pronto.

Para el segundo ejemplo, el referido a Andalucía, volvemos al artículo de Antonio Manuel Mateos en *elDiario.es*, “La memoria histórica entra en las aulas”¹⁷⁷, ya citado en el punto 2.1. Nos dice el autor lo siguiente:

Así ocurre con la enseñanza de la memoria histórica y democrática en las aulas escolares públicas andaluzas donde, desde que entró el Partido Popular en el Gobierno Andaluz, apenas se oferta al profesorado formación específica en materia de memoria histórica ni se desarrolla este tema en los contenidos curriculares.

De esta forma, sólo el 0,13 % de los 107.000 profesores andaluces se ha servido de las actividades formativas que los 32 centros que componen el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado ofrecen a través de proyectos de formación.

Sólo 85 certificaciones en los tres cursos de 2019 a 2022, en los que gobierna el PP en Andalucía, han sido expedidas por la participación en grupos de trabajo en este caso a propuesta de profesores con inquietudes en la materia. Las certificaciones de grupos de trabajo en los tres últimos años a propuesta de los propios docentes casi superan las que ofrece la Junta de Andalucía para celebrar cursos y jornadas en materia de Memoria Histórica. Quedando prácticamente excluida esta materia de los planes de formación del profesorado pese a que la ley (se refiere tanto a la Ley andaluza 2/2017 de Memoria Histórica y Democrática como a la ley estatal de Memoria Democrática) le obliga. (...).

Debemos recordar que, con motivo del mandato de la Ley Andaluza, en marzo de 2018 se creó un Equipo de Coordinación Pedagógica de Memoria Democrática por varios departamentos de la Junta para la elaboración de recursos didácticos en la materia con el fin de su inclusión transversal en el currículo escolar y que se encargaría de desarrollar el trabajo y de formar al profesorado tal y como se expresaba en aquellas líneas estratégicas de formación de agosto de 2018. Pero con la llegada del PP al gobierno andaluz todo se paralizó.

Algunas recomendaciones finales

Por último, y para aliviar las sombras planteadas en el segundo bloque que seguramente intentarán ensombrecer las luces planteadas en el primero, en forma telegráfica por falta de espacio, me atrevo a hacer algunas recomendaciones:

¹⁷⁷ [La memoria histórica entra en las aulas \(eldiario.es\)](https://www.eldiario.es)

Para las administraciones

En las leyes educativas y en los currículos oficiales se debe recoger la obligación de educar en memoria y prestar especial atención al redactado de los documentos curriculares para que los contenidos (históricos, literarios, etc.) relacionados con temas de memoria queden bien definidos y no se puedan obviar. Especial cuidado en evitar la equidistancia.

Las administraciones educativas deben promover la formación -inicial (máster) y permanente- de todo el profesorado y también de la inspección educativa en estos temas y difundir la edición de materiales (en formato físico y digital) que ayuden al profesorado a un buen trabajo sobre los temas de memoria, con datos actualizados.

La inspección educativa debe tener especial cuidado en el cumplimiento de las leyes y decretos citados anteriormente. También en que las editoriales de libros de texto traten estos temas y con un planteamiento conforme a la ley.

Para los agentes sociales

Se deben establecer puentes entre el mundo educativo (ministerio, consejerías, inspección, centros educativos, etc.) y el mundo de las asociaciones memorialistas para proponer conjuntamente materiales y actividades educativas en el aula y fuera de ella (visitas a los lugares de memoria).

Las secciones de educación de los sindicatos deben promover actividades de formación relacionadas con la educación en memoria entre el profesorado sindicado.

Para los centros educativos

Las direcciones de los centros deben promover proyectos de centro y/o actividades transversales para trabajar la Memoria Democrática que impliquen a diferentes departamentos.

Desde las tutorías se puede realizar también un trabajo sobre la Memoria Democrática.

Los diferentes departamentos didácticos deben analizar cómo llevar la Memoria Democrática a las materias que imparten y colaborar con otros departamentos para realizar actividades interdisciplinarias.

Nota final: Muchas de las reflexiones y planteamientos recogidos aquí se han ido elaborando a partir de la participación en el grupo de investigación, subvencionado por el Institut Català Internacional per la Pau: La lección del "nunca más" una aproximación interdisciplinaria al contenido y alcance jurídico internacional de la obligación estatal de garantizar la no repetición a través de la educación en memoria, liderado por Rosa Ana Alija de la Facultad de Derecho de la Universitat de Barcelona.

Epílogo

Fernando Martínez López

La Ley 20/2022 de Memoria Democrática tiene entre sus principales objetivos el fomento de la pedagogía de la memoria democrática como herramienta indispensable en la construcción de ciudadanías plurales, abiertas, críticas, dinámicas poliédricas, más libres. Es fácil entender que este objetivo es incompatible con cualquier tentación de implantar en los alumnos o en la sociedad en general una versión única y excluyente del pasado.

Al contrario, la enseñanza de la memoria democrática puede concebirse como un dispositivo flexible que tiene que abrirse necesariamente a incorporar nuevas voces, nuevos actores, colectivos silenciados o estigmatizados, miradas incluso contradictorias. En la introducción al informe, Juan Sisinio Pérez Garzón nos interpela sobre la necesidad de que los relatos que generemos sobre el pasado en relación con el desarrollo a veces espasmódico y traumático de nuestros derechos y libertades, en general pero muy especialmente los que van a ser desplegados en el aula, incluyan un factor corrector de “desaprendizaje”.

Es decir, la incorporación clave del papel crucial de las mujeres en los procesos históricos, el cuestionamiento del papel del Estado-nación como centro distribuidor de “hechos” y cronologías, el desarrollo de una perspectiva ecológica sobre el pasado, la nueva centralidad de las voces y experiencias de las víctimas, o la superación de nuestros múltiples etnocentrismos nos exigen que incidamos de manera reflexiva sobre nuestro sentido común histórico -patriarcal, etnocéntrico, simplificador de procesos complejos- en la búsqueda de formas de memoria más inclusivas y polifónicas.

La memoria democrática tiene así un papel no solo formativo sino también transformador de las formas en las que percibimos nuestra realidad y nuestro pasado. Tiene también un componente ético, que muchas veces subsumimos en la expresión del “nunca más” que, aunque sabemos que no es una receta infalible, como lo demuestra el rebrote de los totalitarismos y de conflictos que ya considerábamos imposibles en nuestro entorno más cercano, sigue siendo una herramienta de futuro indispensable.

Siguiendo este paradigma del deber de memoria o el fomento de garantías de no repetición, la memoria democrática necesita exponer de manera contextualizada y crítica las injusticias del pasado, y los orígenes y despliegue histórico de cualquier totalitarismo y de toda forma de opresión, represión e injusticia. Con la misma estrategia de contextualización crítica, tiene que rescatar para el presente y el futuro las voces de los olvidados, de los derrotados, de los represaliados, de las víctimas, de todos aquellos que sufrieron en defensa de las libertades y los derechos.

La memoria democrática así planteada -fomento de una ciudadanía libre a través de la educación y rescate contextualizado de instituciones, colectivos y tradiciones reprimidas- se puede entender

como continuadora de los postulados la Institución Libre de Enseñanza, de las reformas educativas que se impulsaron durante la II República, y de proyectos como el de las misiones pedagógicas. Está por lo tanto en las antípodas de episodios oscuros de nuestra historia como fueron tanto las depuraciones de maestros franquistas como la implantación durante la dictadura franquista de un sistema educativo nacionalcatólico extraordinariamente empobrecedor orientado al adoctrinamiento de la población en un contexto altamente represivo.

En este sentido la ley de Memoria Democrática y la LOMLOE son dos leyes aprobadas en esta legislatura por el gobierno progresista presidido por Pedro Sánchez, fundamentales para situar la memoria como un elemento central de conocimiento del pasado reciente. Tramitadas paralelamente, la LOMLOE incorporó inicialmente algunos de los principios que posteriormente se han consolidado en la ley de Memoria Democrática. Concretamente los que se refieren al deber que implica la memoria democrática como prevención de determinadas actitudes y prácticas con la finalidad pedagógica de fomentar los valores democráticos y garantizar en la ciudadanía el conocimiento de la historia democrática española y la lucha por los valores, derechos y libertades, aplicando medidas relacionadas con los diferentes ámbitos educativos y la formación del profesorado.

Con la actualización de los contenidos curriculares de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y el bachillerato, explícitos en los decretos de Enseñanzas mínimas, nuestra juventud va a tener la oportunidad de profundizar en nuestra historia más reciente. Períodos muchas veces olvidados o insuficientemente abordados por la amplitud de los temarios, como la Segunda República, el golpe de Estado de 1936, la guerra de España (1936-1939), la represión durante la dictadura franquista, el exilio republicano, los movimientos sociales antifranquistas o la Transición ahora serán objeto de estudio y de profundización al convertirse la memoria democrática en asunto prioritario en la asignaturas de Geografía e Historia en la ESO y de Historia de España e Historia del Mundo Contemporáneo en el bachillerato.

Sin duda, el abordaje de estos y otros contenidos desde una perspectiva local y cercana en los centros educativos va a permitir reconstruir recuerdos e historias calladas, memorias, espacios, experiencias silenciadas durante décadas que hoy forman parte de un patrimonio cultural intangible e inspirado en valores democráticos. Cobra así especial importancia la vinculación e investigación por ejemplo de la Segunda República, la guerra de España (1936-1939) o de la represión franquista con el compromiso democrático y para la toma de conciencia con los derechos humanos

Creo que los textos contenidos en este informe nos ayudan a entender mejor nuestra historia, la naturaleza radicalmente diferente de los diferentes modelos educativos que se han sucedido en nuestro país -hacia el ensanchamiento de la libertad, hacia el pensamiento único-, y nos ayudan a poner las bases de un proyecto pedagógico de memoria democrática que, sin olvidar nunca sus raíces y sus travesías en el desierto, se oriente hacia las nuevas necesidades educativas del siglo XXI.

FUNDACIÓN 1º DE MAYO

Instituto de Estudios Educativos y Sindicales

www.1mayo.ccoo.es

