

## **“LA MEMORIA HISTÓRICA Y DEMOCRÁTICA DESDE EL INTERIOR DE UN CENTRO EDUCATIVO Y DE UN BARRIO DE CÓRDOBA”**

**Rafael González Requena**

**Licenciado en Historia del Arte por la Universidad de Granada. Profesor Geografía e Historia Secundaria y Director del I.E.S. “Grupo Cántico” de Córdoba. Especialista en didáctica de la Historia y la Memoria Democrática. Vicepresidente del Foro por la Memoria de Córdoba.**

Investigar sobre aspectos memorialistas es abrirse a una realidad oscura, obtusa y poliédrica, y no siempre con resultados positivos. Mi intención en estos minutos es abordar algunos aspectos de la memoria histórica y democrática cuando se trabaja en un instituto de secundaria de un barrio teóricamente obrero del nordeste de Córdoba. Serían muchos los aspectos que podríamos tocar, pero me voy a ceñir a cuatro o cinco que desarrollaré en la ponencia completa:

- ¿Tienen consciencia nuestro alumnado de qué significan las palabras República, represión, comunismo, anarquismo, dictadura, democracia, libertades, derechos, memoria histórica y democracia?
- ¿Qué opina la comunidad educativa cuando se abordan aspectos relacionados con la memoria histórica y democrática?
- ¿Cuál es el papel que juega el Departamento de G<sup>a</sup> e H<sup>a</sup> y los profesores y profesoras que lo componen respecto al periodo histórico comprendido entre 1931 y 1982?
- Realmente ¿las corrientes historiográficas más recientes, así como los últimos trabajos publicados por los historiadores se recogen en el discurso de los manuales escolares y en las aulas por el profesorado?
- ¿Qué legislan nuestros políticos en los currículos escolares?
- ¿Qué futuro le espera a la memoria histórica y democrática en el sistema educativo a partir de la futura Ley de memoria democrática estatal?
- ¿Cómo incide el negacionismo, el revisionismo y el ataque frontal de determinadas opciones políticas a la comprensión del pasado reciente y a la formación de futuros demócratas?

## **Veamos algunos aspectos interesantes.**

### **- Normativa autonómica andaluza. Educación Secundaria Obligatoria<sup>1</sup>.**

Bloque 5. La época de «Entreguerras» (1919-1945). La II República en España.

La guerra civil española. La II República y la Guerra Civil en Andalucía.

Bloque 10. La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la Historia y la Geografía. La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la Historia y la Geografía. Los retos de la ciudadanía en el siglo XX I: democracia, tolerancia e inclusión social.

Criterios de evaluación

1. Reconocer que el pasado «no está muerto y enterrado», sino que determina o influye en el presente y en los diferentes posibles futuros y en los distintos espacios.

### **- Bachillerato. Historia de España<sup>2</sup>.**

Bloque 10. La Segunda República. La Guerra Civil en un contexto de Crisis Internacional (1931- 1939).

Bloque 11. La Dictadura Franquista (1939-1975). La posguerra: grupos ideológicos y apoyos sociales del franquismo; las oscilantes relaciones con el exterior; la configuración política del nuevo Estado; la represión política...

Bloque 12. Normalización Democrática de España e Integración en Europa (desde 1975).

### **- Futura normativa que desarrollará la LOMLOE y que ha aparecido en los R.D.**

---

<sup>1</sup> Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado (BOJA nº 144, de 28 de julio de 2016).

<sup>2</sup> Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. (BOJA Nº 145, 29 de julio de 2016).

984/2022 y 243/2022 sobre organización y currículo de la E.S.O. y del Bachillerato, todavía sin desarrollar en Andalucía.

“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”

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

“El golpe de estado de 1936, la Guerra Civil y el Franquismo: aproximación a la historiografía sobre el conflicto y al marco conceptual de los sistemas totalitarios y autoritarios. Fundamentos ideológicos del régimen franquista, relaciones internacionales y etapas políticas y económicas. La represión, la resistencia, el exilio y los movimientos de protesta contra la dictadura por la recuperación de los valores, derechos y libertades democráticas” (Historia de España, 2º de Bachillerato)

La lectura de estos planteamientos normativos nos conduce a una serie de reflexiones:

Primera reflexión: la poca visibilidad de los contenidos relacionados con la memoria histórica es evidente.

Una segunda reflexión giraría en torno al adelgazamiento del contenido curricular dedicado, especialmente, a la República, vinculada, como siempre, a la Guerra civil, y a la represión franquista, reforzando la conocida idea de que la República es la causa directa de la contienda, y no al contrario, la Guerra como explicación de la Dictadura.

Pero lo más grave para la construcción de la conciencia democrática de adolescentes y jóvenes no consiste en el mencionado sesgo tecnocrático y economicista que caracteriza el planteamiento curricular, ni los tenaces vacíos que se evidencian en aspectos tan indispensables para entender la naturaleza de los principales periodos históricos del siglo XX español. Más allá de este discurso que se centra en el análisis sesgado de hechos y coyunturas, se establece una muy discutible interpretación de los cambios

estructurales del sistema político-ideológico español, que actúa como organizador invisible y subyacente de los bloques de contenidos del currículo y que acaba transmitiendo una visión deslegitimadora de la Segunda República Española, cuyo fracaso anunciado explicaría desde la equidistancia, el inevitable enfrentamiento de las dos Españas.

¿Por qué se ha institucionalizado esta visión histórica en los diseños curriculares? Estas podrían ser algunas interpretaciones:

1. La renuncia del bloque hegemónico articulado tras la muerte de Franco en torno a la centroizquierda y la izquierda moderada, junto con sus correspondientes y poderosos emisores mediáticos y culturales a proponer con decisión una interpretación diferente a la dada por la propaganda franquista de la quiebra del Estado republicano y sus dramáticas consecuencias, la guerra civil y la posguerra.
2. La singular interpretación del pacto político de la transición basado en la idea de reconciliación democrática y la renuncia al ejercicio de acciones judiciales contra las fuerzas represivas del régimen.

En la práctica, este acuerdo ya de por sí asimétrico como fruto que fue de las condiciones objetivas del periodo, se convirtió también en el argumento básico para propiciar el olvido y la negación de la esencia ferozmente represiva del franquismo. Por el contrario, los sucesores ideológicos y sociológicos del régimen franquista han desarrollado una intensa labor divulgativa y mediática en apoyo de las viejas tesis establecidas por la historiografía oficial del régimen. Puede decirse que el Pacto político y social que permitió culminar el proceso de transición de la dictadura a la monarquía parlamentaria se ha mitificado en el sentido de convertirlo en un hecho ahistórico e intocable que funciona como base legitimadora de la actual Monarquía Parlamentaria, comparable en el fondo con el mito menandezpelayiano de la Reconquista como gran acción patriótica de la protoEspaña. Así, los represaliados y desaparecidos constituyen el sacrificio de la memoria a esta visión idealizada de la Transición, y su invocación aparece como el tabú básico de la democracia española, puesto que supondría enfrentarla en el espejo de la historia con la injusticia no reparada en la que se basa.

3. Como consecuencia de la dimisión político-ideológica que acabo de comentar, se ha ido imponiendo la falsa idea de que existen dos interpretaciones historiográficas

igualmente relevantes, científicamente fundamentadas y académicamente respetadas, esto es, una especie de reflejo historiográfico de las dos Españas o de los dos bandos en conflicto: surge así la explicación nacional frente a la explicación roja y, como lógico correlato políticamente correcto, la teoría de la equidistancia que reparte culpas y responsabilidades por igual entre republicanos y nacionales, que tantas conciencias tranquiliza.

4. La debilidad y obsolescencia de la mirada del actual currículo de historia sobre nuestro pasado inmediato se sustenta en el escaso compromiso y dedicación mostrada por las instituciones universitarias a la hora de investigar, establecer aportaciones significativas y realizar síntesis explicativas que incorporen los nuevos datos en torno al periodo de posguerra. El esfuerzo por recuperar la memoria histórica sobre la resistencia antifranquista y los niveles de represión de la década posterior a la contienda quedaron así inicialmente en manos de agentes periféricos en el jerarquizado mundo de la investigación y las publicaciones. La incorporación al currículo escolar de los nuevos enfoques y avances interpretativos se hubiera dado sin duda en mayor grado si las aportaciones historiográficas que sustentan todo discurso escolar hubieran venido antes y en mayor medida del mundo universitario.

5. En síntesis, estas podrían ser algunas de las afirmaciones que –con más o menos matices- constituyen la base no discutida del actual conocimiento historiográfico sobre la República, la guerra civil y la posguerra. Como tales, deberían formar parte, en su formulación más básica- de los saberes escolares que nuestra democracia propone como irrenunciables para construir la conciencia y la condición de ciudadanos:

a) El hecho diferencial del siglo XX español no fue la guerra civil, sino la larga y cruel posguerra, hecho insólito en la tradición autoritaria europea, como afirmaron hace ya tiempo Javier Tussell o Paul Preston.

b) La guerra civil no fue el desenlace inevitable de una República imposible, sino el fruto de unas actitudes insolidarias, unos valores antidemocráticos y una trama de intereses económicos profundamente arraigados en la tradición histórica de la derecha y la oligarquía españolas. Esta posición historiográfica es perfectamente compatible con la consideración de que determinadas políticas, iniciativas y decisiones de los sucesivos gobiernos republicanos pudieron agudizar la posición antirrepublicana de las minorías dominantes o ampliar el respaldo social con que ellas contaban en su radical oposición.

c) Las posiciones “equidistantes” no reflejan la realidad histórica al hacer equiparables la violencia social y económica ejercida por los grupos dominantes con las reivindicaciones y los deseos de justicia social y cambio (a veces impacientemente planteados) exigidos por el campesinado y el proletariado. ¿Quién podía pedir tiempo y paciencia a los que llevaban siglos aguantando el hambre, desposeídos y humillados?

h) Por último, la búsqueda de la verdad histórica (recordemos, como afirma un filósofo francés, que lo contrario del olvido no es la memoria, sino la verdad) no es un ejercicio de nostalgia hacia el pasado o un intento de revancha para con los verdugos, ni solo un acto de justicia hacia los muertos y las víctimas. Es, sobre todo, un impulso cívico y público que debemos a las nuevas generaciones que se están educando para entender el valor profundo de la democracia que ahora ejercemos.

**- La necesidad de incorporar las recientes innovaciones historiográficas y los enfoques disciplinares novedosos.**

El debate historiográfico sobre la II República, la Guerra civil, la Represión franquista y la Transición van íntimamente relacionados. Se podría decir que los manuales de texto reaccionan muy tardía, incompleta y selectivamente a los progresos historiográficos recientes. Por ejemplo, aún es complicado ver mapas de fosas, alusiones a las tipologías de crímenes cometidos por el franquismo o a la necesidad de una comisión de la verdad en los libros de texto. Hagamos un recorrido por las publicaciones de la última década. 1999 fue el año de publicación de *Víctimas de la guerra civil*<sup>3</sup>, coordinado por Santos Juliá, que supuso un antes y un después tanto para la historiografía como para el movimiento memorialista; también, para un movimiento revisionista neofranquista y negacionista ligado a la derecha católica española.

Si bien las claves de la Segunda República, la Guerra civil, la Dictadura franquista o la Transición ya estaban más o menos claras a principios de los ochenta –menos en el caso de la última, obviamente por cuestiones temporales-, con los trabajos de Paul Preston, Edward Malefakis, Hugh Thomas, Joseph Fontana, Ángel Viñas, Julio Aróstegui... en los últimos tiempos se ha ido completando la línea general con las investigaciones locales (las grandes olvidadas, con trabajos como los de Francisco Moreno Gómez o

---

<sup>3</sup> Pensamos que el interés de esta publicación reside en la calidad de las colaboraciones: Francisco Moreno Gómez, Julián Casanova, Joan Villarroya y Josep María Solé i Sabate.

Francisco Espinosa) favorecidas por un “mejor” acceso a los archivos con la idea de no mirar atrás y sacar a la luz la verdad.

Al mismo tiempo que la investigación avanza a pasos agigantados, se ha asistido a un movimiento revisionista y negacionista de bajísimo nivel intelectual, pero de alto rendimiento económico, como los Moa, Vidal, Losantos, Julius Ruiz, Marco... Se trata de vender muchos libros para convertirse en un fenómeno mediático como César Vidal, o de intentar deslegitimar constantemente a la República como un régimen soviético o que la izquierda provocó la Guerra civil con la Revolución de Asturias en 1934, como afirma Pío Moa... y, sobre todo, mentir, ocultar y tergiversar con el objetivo de mostrarnos a la República como un régimen imposible, ilegítimo y criminal que provocó una guerra civil que sólo el Dictador Franco pudo recomponer.

Esta polémica se ha retroalimentado con posturas como la de la Academia de la Historia, institución que ha recibido cuantiosas subvenciones públicas para la edición y publicación de un Diccionario biográfico de la Historia de España que, en los personajes relacionados con la Segunda República y Dictadura franquista, no puede ser más parcial: minusvalorar a los dirigentes de la izquierda y ensalzar a los de la derecha, culminando con la entrada del dictador Francisco Franco Bahamonde, a quien su hagiógrafo Luís Suárez se niega a llamar dictador.

Como respuesta por parte de la historiografía ha sido la publicación del conocido como “contradiconario” coordinado por el profesor Ángel Viñas (*En el combate por la historia. La República, la Guerra civil y el Franquismo*) que recoge las aportaciones de los más importantes y prestigiosos historiadores del momento actual, como Paul Preston, Ángel Viñas, Joseph Fontana, Julio Aróstegui, Eduardo González Calleja, Julián Casanova, Ferrán Gallego, Hilari Ragner, José Luís Fernández, Enrique Moradiellos, Francisco Espinosa y un larguísimo etcétera... que no tienen otra intención que combatir “contra la manipulación, la tergiversación y el engaño respecto al pasado, (ante la que) sólo hay una luz: la de la investigación honesta y contrastada. La presente obra encierra las claves fundamentales para comprender la evolución española desde la instauración de la República hasta la muerte de Franco, tal y como ha ido articulándola la historiografía científica y crítica”<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> VIÑAS, Ángel (coor). *En el combate por la historia. La República, la Guerra civil y el Franquismo*; Barcelona, (2012), Ediciones de Pasado y Presente, s. L.

Alberto Reig Tapia es uno de los historiadores más incisivos con los llamados “mitógrafos” de Franco. “¿Cuáles son los mitos franquistas que los historietógrafos se han empeñado en seguir haciendo valer a estas alturas del siglo XXI? En cualquier lista es difícil que no figuren los siguientes: la ilegitimidad de origen de la Segunda República al ser proclamada como consecuencia de unas elecciones municipales que además habrían perdido las izquierdas; la ilegitimidad del gobierno del Frente popular alzado al poder por la falsificación del resultado electoral de las elecciones de febrero de 1936; el desorden público y el caos provocado por los partidos del Frente Popular que tenían maniatado al propio Estado; la conspiración comunista o marxista o izquierdista que preparaba el asalto al Estado para desencadenar la revolución; la espontánea y masiva rebelión del pueblo español en un Alzamiento nacional émulo del de 1808 contra el francés; la inevitabilidad o predeterminación de la guerra civil que habría acabado por estallar en cualquier caso; la consideración de que la guerra civil no fue tal sino una “Cruzada de liberación” que enfrentó a los españoles cristianos con los invasores comunistas y masones...; mitos que necesariamente convergen en el más importante: el del providencial “Caudillo” Franco, genio de la Raza, César visionario, jefe militar de excepción, genuino artífice del desarrollismo español, indisputado Príncipe de la paz y a quien España y los españoles tanto deben<sup>5</sup>.

Cómo se construyen los mitos y cómo ello es el fundamento de la corriente neofranquista lo demuestran claramente Ángel Viñas y Alberto Reig Tapia en el *Contradicionario*. Varios son los mecanismos de creación de los mitos: el primero es la aparición de sujetos alternativos; recurrencia a la denigración; la distorsión de la realidad; la ocultación de la realidad; la confusión; la ofuscación, parco en la utilización de fuentes; la apelación a autoridades dudosas; la tergiversación; la sustracción de la información; y “decir o manifestar lo contrario de lo que se sabe, cree o piensa<sup>6</sup>”

Quisiera cerrar este apartado con un ejemplo de historia local cordobesa que puede trasladarse al conjunto de la historia general de España. Me refiero a la última tetralogía del profesor Moreno Gómez<sup>7</sup>. Partiendo del más completo y exhaustivo estudio

---

<sup>5</sup> REIG TAPIA, Alberto.: “Epílogo”, en VIÑAS, Ángel (coor). *En el combate por la historia. La República, la Guerra civil y el Franquismo*; Barcelona, (2012), Ediciones de Pasado y Presente, s. L., pp. 909 – 911.

<sup>6</sup> Ibidem, páginas 925 – 927.

<sup>7</sup> 1936. *El genocidio franquista en Córdoba*. Barcelona, (2008), Crítica; *Trincheras de la República, 1937-1939. Desde Córdoba al Bajo Aragón, al destierro y al olvido. La gesta de una democracia acosada por el fascismo*. Córdoba, (2013), Editorial El Páramo; *La victoria sangrienta, 1939-1945. Un estudio de la gran represión franquista, para el Memorial Democrático de España*. Madrid, (2014), Editorial Alpuerto; y *Los desaparecidos de Franco. Un estudio factual*



documentado sobre las consecuencias de la Guerra civil y de la represión franquista de la provincia de Córdoba, el profesor Moreno incide constantemente en varios principios fundamentales:

- Demostrar verazmente que la Dictadura franquista sólo fue posible con una multirrepresión absoluta.
- Aportar una metodología basada tanto en la utilización de fuentes escritas (archivos civiles y militares, entre otros) y de fuentes orales, siendo pionero en este aspecto.
- Generar datos para un memorial democrático de España.
- Diferenciar los diferentes delitos cometidos por Franco y el franquismo, desde crímenes de guerra, crímenes de lesa humanidad y genocidio.
- Proporcionar un ejemplo de Historia general de España del periodo partiendo de la historia local de la provincia de Córdoba.

Planteamientos como los descritos, ampliamente asumidos y demostrados por la historiografía profesional, tanto española como extranjera, no terminan de ser asumidos por los manuales escolares, ya sea por una razón o por otra. Las investigaciones de autores como Ángel Viñas, Julio Aróstegui, Eduardo González Calleja, Fernando Hernández Sánchez, José Luis Ledesma, Hilari Ragner, Francisco Sánchez Pérez, Paul Preston, Josep Fontana, Julián Casanova, Ferrán Gallego, Francisco Espinosa, Francisco Moreno Gómez, Enrique Moradiellos, Alberto Reig Tapia, Julio Gil Pecharromán... son sólo alguno de los nombres imprescindibles en todo lector, profesor o investigador que quiera aproximarse al tema estudiado.

**- El papel del profesorado de Historia de España en la incorporación de la memoria histórica a las aulas. La escasa atención que recibe este periodo en los programas de formación permanente del profesorado.**

*“A la inactualidad de la enseñanza de la historia, favorecida por los programas, el habitus profesional y por la idiosincrasia del conocimiento escolar, se añade una conciencia histórica muy precaria, y una flotante*

---

*y teórico en el contexto de los crímenes internacionales y las comisiones de la verdad.* Madrid, (2016), Editorial Alpuerto. Para el caso de Córdoba, pueden verse también los trabajos del historiador local Arcángel Bedmar.

*memoria colectiva de perfiles muy difusos y contradictorios acerca de los sucesos más conflictivos de nuestro pasado*<sup>8</sup>”.

Avanzar en el programa o perder tiempo. *“Los que creen que todo lo exterior al programa oficial es una pérdida de tiempo, los que creen que una sustracción de sus horas de clase es una tragedia en el devenir de la historia universal, los que creen que quitarles una hora es hacer un feo a la importancia profesional de él o ella y de su asignatura, los que creen... que no creen en nada”*<sup>9</sup>.

*“La aportación básica se debió a profesores de enseñanzas medias situados en los límites del sistema, y, por tanto, con libertad de elección de temas y enfoque*<sup>10</sup>”.

El papel del profesorado es fundamental a la hora de entender qué Historia de España se enseña a nuestro alumnado y qué posibilidades tiene la memoria histórica de introducirse en el ámbito educativo. Tratar este asunto siempre es muy peliagudo porque puede herir muchas sensibilidades, aspecto no deseable en esta intervención. Por ello, voy a plantear cuestiones para valorar su papel:

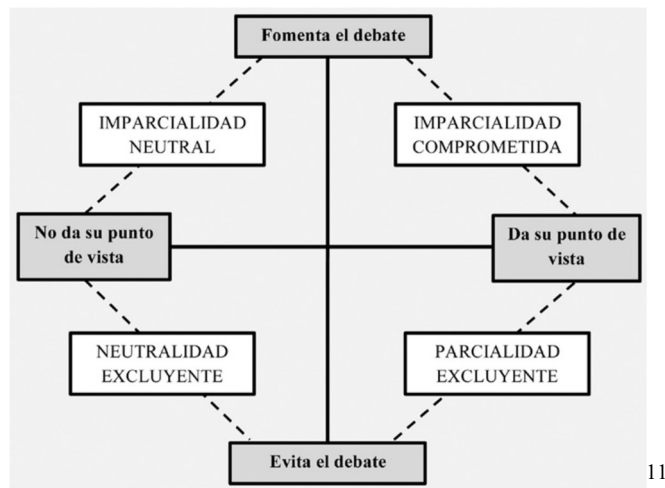
- Cuál es la formación universitaria recibida por el profesorado de Historia referida al siglo XX español e imparte docencia en los centros educativos no universitarios.
- Cuál es la trayectoria vital personal del profesorado de Historia. ¿Cuáles son los planteamientos ideológicos de estos profesores/as respecto a temas como la Segunda República, la represión franquista, la memoria histórica, el papel de la Historia, la oportunidad o no de introducir determinados temas en el aula?
- Cuál es el posicionamiento del profesorado de Historia frente a su práctica habitual en el aula: “Hay que dar la programación”. “Estos temas son perder el tiempo”.

---

<sup>8</sup> CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo, op. ci., página 60.

<sup>9</sup> Ibidem, página 103.

<sup>10</sup> SERRANO FERNÁNDEZ, Secundino. *Maquis. Historia de la guerrilla antifrancista*. Madrid, (2001), Temas de Hoy.



11

- Qué tipo de profesor se es. Cuál es el tipo de profesor de Historia predominante en nuestros centros y qué información histórica se va a transmitir a nuestros hijos e hijas.
- Cuál es el grado de concienciación del profesorado de Historia frente a temas como la República, la Guerra civil, la represión franquista, la memoria histórica... ¿Objetivo? ¿Equidistante? ¿Comprometido? ¿Revisionista/negacionista?
- Cuál es el nivel de actualización de conocimientos históricos sobre el siglo XX español entre el profesorado de Historia. Cuál es su interés en la participación en actividades de formación permanente, como cursos, talleres, grupos de trabajo...
- Cuál es el grado de maniobra que tiene el profesorado de Historia para enseñar estos temas en el contexto escolar, social, cultural, político... en el que se desenvuelve.
- Cuál es el grado de preocupación del profesorado de Historia para elaborar materiales propios o adaptar otros en sus clases.
- Cuál es el material curricular predominante en las clases de Historia de España. Cuál es el proyecto editorial elegido para servir de apoyo a la impartición de la materia.
- Cuál es la incidencia que sobre el profesorado de Historia ejercen tanto los padres y madres del alumnado como de los compañeros/as de su centro de trabajo.
- Cuál es la actitud que muestra el alumnado ante estos temas en la clase de Historia.

<sup>11</sup> DELGADO ALGARRA, Emilio José y ESTEPA GIMÉNEZ, Jesús. "Ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de la historia: análisis de la metodología didáctica en un estudio de la ESO", en "Revista de Investigación Educativa", 34 (2), página 523.

En el trabajo del profesor Díez Gutiérrez<sup>12</sup> se pregunta al profesorado si incluiría la memoria histórica en los libros de Historia actuales, respondiendo éstos afirmativamente en un 75%. Sin embargo, entre los profesores más jóvenes, el sector comprendido entre los 31 y los 40 años, la reticencia es mayor que en otras edades. Según su opinión, parece ser que el profesorado es consciente de la necesidad de introducir la memoria histórica en la enseñanza de la Historia. Yo no estoy tan seguro.

### **Conclusiones.**

Existe una clara desorientación y desinformación sobre la introducción de la memoria histórica en la enseñanza, fruto de la lucha partidista política que se refleja en unos medios de comunicación claramente interesados. Ninguna administración educativa competente (se entiende obviamente de izquierdas) ha propuesto la creación de una materia sobre memoria histórica. Siempre hablan de la introducción de contenidos relacionados con la memoria histórica en la materia de Historia de España. A mi entender, la introducción de la memoria histórica en la enseñanza debe partir de la actualización de los diseños curriculares oficiales (aspecto éste no recogido en la normativa ni estatal ni autonómica andaluza a partir de la LOMCE) para que impulse oficialmente la introducción de contenidos con carácter transversal que faciliten la construcción de un relato veraz sobre nuestro pasado reciente, apoyado en un programa de formación permanente del profesorado adecuado en los CEPs y con el impulso oficial de la Consejería de educación con programas educativos tipo “memoria democrática en las aulas”. Siempre queda la duda después de los distintos gobiernos andaluces del mismo partido político por qué no se ha puesto ni siquiera el primer eslabón en la cadena.

Sin embargo, deberíamos hacernos una pregunta: ¿Qué aspectos de la memoria histórica deberíamos introducir en la enseñanza de la Historia? Sería arduo y pretencioso elaborar aquí un currículo de memoria histórica, pero podríamos apuntar aspectos como<sup>13</sup>:

- La Historia de España del siglo XX. Segunda República. Guerra civil. Dictadura franquista. Transición política. Gobiernos constitucionales.

---

<sup>12</sup> DÍEZ GUTIÉRREZ, J. op. ci., páginas 60 y ss.

<sup>13</sup> Escudero Alday, Rafael (coor). *Diccionario de memoria histórica. Conceptos contra el olvido*. Madrid, (2011), Los libros de la Catarata.

- Qué es la memoria histórica (y democrática). Característica. Tipos. Problemas. El concepto de víctima.
- El deber y el derecho a la memoria como un derecho humano.
- El contexto de la memoria: represión e impunidad franquista. Evolución histórica (franquismo, transición, actualidad). Ley 52/1977 de amnistía. Olvido y amnesia.
- Lugares de la memoria.
- El movimiento memorialista. Orígenes, ideologías y fines. Movimiento social desde abajo.
- El papel del negacionismo y del revisionismo. Ejemplos de “la otra memoria” (por ejemplo, los mártires de la Iglesia y sus beatificaciones).
- Las políticas de la memoria.
  - La necesidad de políticas públicas de memoria.
  - Exhumaciones.
  - Nulidad e ilegitimidad de los juicios franquistas.
  - Símbolos franquistas.
  - Documentación.
- Las violaciones de los de los derechos humanos de las víctimas.
  - El papel de la justicia (nacional e internacional).
  - Los delitos del franquismo: crímenes de guerra, crímenes de lesa humanidad y genocidio.
  - Los desaparecidos de Franco.
  - Los niños robados.
- Partidos políticos y memoria histórica. La difícil socialización de la memoria histórica.
- La investigación universitaria y la memoria histórica. La falta de compromiso del profesorado universitario.

En segundo lugar, creo que la memoria histórica (y democrática) debe introducirse en la escuela, porque es allí donde se van a formar los futuros ciudadanos y ciudadanas, que tienen la obligación de conocer verazmente su pasado histórico más inmediato, con sus luces y con sus sombras. Para ello, será absolutamente necesaria la introducción de las aportaciones de los sectores implicados en el asunto, como los investigadores universitarios, las asociaciones memorialistas y el colectivo del profesorado.

Otro problema que presenta la introducción de la memoria histórica en la enseñanza es el derivado de su escasa implantación social. Socializar la memoria y el movimiento memorialista, convertirlo en un estado de opinión importante es fundamental. Para ello, la información histórica veraz sobre el siglo XX español debe ser enseñada y asumida por el alumnado, dentro de un fenómeno de visión crítica de nuestro pasado para poder construir un estado verdaderamente democrático que cierre determinadas puertas al pasado. No deja de ser alarmante que en los actos memorialistas la media de edad suba por encima de los 45 o 50 años, mientras que en determinados actos confesionales los niños y niñas prácticamente estén presentes desde las escuelas de educación infantil.

Para ello, y, en tercer lugar, nos corresponde a nosotros, profesores y profesoras de Historia en Enseñanza Secundaria, poner los cimientos de un edificio que se irá configurando a lo largo de un proceso vital y que determinará que, como ciudadanos y ciudadanas de este país, participen activamente en la consolidación de un verdadero sistema democrático.

En cuarto lugar, debemos pedir al profesorado que adquiera una mayor concienciación respecto a este tema. Nuestra supuesta objetividad, imparcialidad o veracidad no se va a empañar porque estos temas del siglo XX español los demos como si fueran los romanos o la monarquía de los Austrias. Es más: nuestro pasado más reciente sí que está incidiendo profundamente en la configuración mental e intelectual de nuestro alumnado como futuros ciudadanos democráticos. Por otra parte, debemos periodizar perfectamente nuestras programaciones para que estos temas, que ya de por sí tienen el hándicap de ser los últimos en las mismas, sean desarrollados con la entidad que merecen. Para ello, debemos apoyarnos tanto en los manuales escolares, con una sabia elección del texto a trabajar, como en las propuestas alternativas que están en el mercado o en la red. Los centros escolares deben estar abiertos a nuestra sociedad y no al margen de ella. Los problemas sociales deben estar presentes en nuestras escuelas ya que así nuestros alumnos/as comprenderán que todo es importante por nimio que parezca.

Por último, nuestros alumnos y alumnas tienen la obligación de aprender y ser enseñados, no adoctrinados, en el respeto y cumplimiento de los derechos humanos para

poder ejercer como ciudadanos y ciudadanas de derecho en un sistema democrático como el español.