



Revista de Estudios Sociales

ISSN: 0123-885X

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de los Andes

Martínez-Rodríguez, Rosendo; Sánchez-Agustí, María; Muñoz-Labraña, Carlos
Enseñar un pasado controvertido desde un presente polarizado:
la memoria histórica en España desde la perspectiva docente*
Revista de Estudios Sociales, núm. 81, 2022, Julio-Septiembre, pp. 93-112
Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de los Andes

DOI: <https://doi.org/10.7440/res81.2022.06>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81572396006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Enseñar un pasado controvertido desde un presente polarizado: la memoria histórica en España desde la perspectiva docente*

Rosendo Martínez-Rodríguez, María Sánchez-Agustí
y Carlos Muñoz-Labraña

Recibido: 12 de junio de 2021 · Aceptado: 23 de febrero de 2022 · Modificado: 13 de marzo de 2022
<https://doi.org/10.7440/res81.2022.06>

Resumen | En sociedades con memorias divididas y contradictorias sobre su pasado cercano, la memoria histórica resultante está fuertemente condicionada por un proceso de construcción cultural, público y mediatizado que dificulta un adecuado tratamiento educativo de la historia reciente y la memoria en las aulas. Este es el caso de España, donde, tras una cruenta guerra civil (1936-1939), una larga dictadura (1939-1975) y una transición a la democracia pactada, la memoria histórica continúa despertando relatos enfrentados, fuertemente conectados a intereses del presente. En esta investigación nos hemos centrado en las opiniones de un grupo de 39 profesores de siete ciudades y territorios históricos españoles, que han sido entrevistados con el objetivo de conocer sus experiencias y analizar sus concepciones respecto a la memoria histórica y su gestión pública en España. Las percepciones de los docentes son relevantes por ser representativas de una población culta, con formación histórica, pero sobre todo por cuanto ejercen un papel fundamental en la construcción o transmisión de memorias desde el ámbito educativo. Los resultados muestran una profunda división en torno a la memoria histórica y su recuperación en el contexto español. A pesar del tiempo transcurrido, los profesores de historia no dudan en reconocer en el presente la fractura social de la guerra civil y el franquismo, que conectan con ideologías y discursos políticos actuales. Esta situación, a nivel educativo, conlleva el tratamiento de dichos acontecimientos desde miradas equidistantes e igualadoras para evitar el conflicto y la interpretación problematizada en pro de una visión superficial y pacificadora. Estos resultados nos permiten comprender cómo ciertas memorias colectivas de sociedades en conflicto perduran en el tiempo y es la polarización del presente la que potencia una lectura mitificada del pasado.

Palabras clave | educación histórica; guerra civil; historia contemporánea; justicia transicional; memorias sociales; profesores de historia

Teaching a Controversial Past from a Polarized Present: Historical Memory in Spain from a Teaching Perspective

Abstract | In societies with divided and contradictory memories of their recent past, the resulting historical memory is heavily conditioned by a process of cultural, public, and mediatized construction that hinders a proper educational treatment of recent history and memory in the classroom. This is the case of Spain, where, after a long dictatorship

* Los autores participamos igualitariamente en la redacción de este artículo. El proyecto de investigación del que se deriva se titula "Estudio de las transiciones dictadura-democracia: formación ciudadana y competencias de historia en el mundo escolar español y chileno" (Ministerio de Ciencia e Innovación, convocatoria de Proyectos I+D+I. Referencia: EDU 2009-09775). El artículo no contó con financiación externa.

(1939-1975), an agreed transition to democracy and the memory of the civil war (1936-1939), continue to give rise to conflicting narratives, strongly connected to present interests. In this study, we focus on the conceptions and opinions of a group of 39 teachers from seven Spanish cities and historical territories. They have been interviewed in order to learn about their experiences and to analyze their conceptions regarding historical memory and its public management in Spain. Teachers' perceptions are relevant because they are representative of an educated population, with historical training, but above all because they play a fundamental role in the construction or transmission of memories from the educational sphere. The results reveal a deep divide around historical memory and its recovery in the Spanish context. Despite the time that has passed, history professors do not hesitate in recognizing today the social fracture of the civil war and Franco's regime, which they connect with current ideologies and political discourses. At educational level, these events are treated from an equidistant and equalizing perspective in order to avoid conflict and problematized interpretation in favor of a superficial and pacifying vision. The results suggest that certain collective memories of societies in conflict persist over time, and that it is the polarization of the present that encourages a mythologized reading of the past.

Keywords | civil war; contemporary history; historical education; history teachers; social memories; transitional justice

Ensinar um passado controverso a partir de um presente polarizado: a memória histórica na Espanha sob a perspectiva docente

Resumo | Em sociedades com memórias divididas e contraditórias sobre seu passado recente, a memória histórica resultante está fortemente condicionada por um processo de construção cultural, público e midiático que dificulta um adequado tratamento educacional da história recente e da memória na sala de aula. Esse é o caso da Espanha, onde, após uma longa ditadura (1939-1975), uma transição à democracia pactada e a memória da guerra civil (1936-1939), continuam despertando relatos enfrentados, fortemente conectados a interesses do presente. Nesta pesquisa, focamos nas concepções e opiniões de um grupo de 39 professores de sete cidades e territórios históricos espanhóis, que foram entrevistados com o objetivo de conhecer suas experiências e analisar suas concepções quanto à memória histórica e sua gestão pública na Espanha. As percepções dos docentes são relevantes por serem representativas de uma população culta, com formação histórica, mas principalmente por quanto exercem um papel fundamental na construção ou transmissão de memórias a partir do âmbito educacional. Os resultados mostram uma profunda divisão em torno da memória histórica e sua recuperação no contexto espanhol. Apesar do tempo transcorrido, os professores de História não duvidam em reconhecer no presente a fratura social da guerra civil e do franquismo, que conectam com ideologias e discursos políticos atuais. Essa situação, no âmbito educacional, implica o tratamento desses acontecimentos sob visões equidistantes e igualadoras para evitar o conflito e a interpretação problematizada em prol de uma visão superficial e pacificadora. Esses resultados nos permitem compreender como certas memórias coletivas de sociedades em conflito permanecem no tempo, e é a polarização do presente o que potencializa uma leitura mitificada do passado.

Palabras-chave | educação histórica; guerra civil; história contemporânea; justiça de transição; memórias sociais; professores de História

Introducción

La memoria es un fenómeno social complejo y con múltiples aristas. No es, como se puede pensar *a priori*, una simple y natural persistencia del pasado en nuestro presente. Su configuración social va más allá del recuerdo cognitivo y responde a múltiples dimensiones del presente (Poole 2008). Podemos preguntarnos sobre qué contiene la memoria (recuerdos,

reconstrucciones colectivas, olvidos, silencios), pero también sobre quién la contiene (el individuo, la sociedad, las instituciones) y, no menos importante, con qué propósito se conserva o se silencia (la necesidad de explicar el presente, las exigencias del futuro).

Toda sociedad o comunidad histórica necesita dar sentido al pasado para explicar y, en ocasiones, justificar su presente y así abordar su futuro de manera colectiva. Es este un fenómeno que ha formado parte de las luchas por el poder y la identidad de cualquier sociedad, pasada y presente (Le Goff 1991). Por ello, la memoria tiene un marcado carácter social; es un elemento de integridad cultural, de identidad, de cohesión, y, por lo tanto, adquiere también carácter de asunto político e institucional (Pérez Garzón 2010).

Dentro de las formas de la memoria, la memoria histórica de los hechos más traumáticos del pasado reciente es quizá la más compleja y controvertida, y aquella que mayor impacto tiene en la actualidad como producto de consumo (Kansteiner 2006). Como trataremos de explicar, en el caso español, la memoria histórica referida a los sucesos de la guerra civil y el franquismo ha sufrido un camino peculiar que ha derivado en una memoria dividida, politizada y mediatizada (Aguilar Fernández y Ramírez-Barat 2016; Bernecker 2009). Una memoria que, a pesar de la importancia que, como decimos, tiene en cualquier sociedad, parece estar condenada a ser un motivo de división en lugar de un elemento de cohesión social.

A través de la siguiente investigación nos hemos acercado al tema de la memoria desde el ámbito educativo, analizando el pensamiento de un grupo de docentes de historia. Sabemos que la educación y, en particular, la educación histórica es un espacio primordial en la construcción de la cultura histórica de una sociedad y, por consiguiente, en la generación de identidades históricas (Rosa y Brescó 2017). En esta construcción, además, interviene un conglomerado de agentes culturales (la historiografía, la historia pública) en el que cada vez tiene más presencia la memoria, a través de los más variados soportes culturales y mediáticos (Kansteiner 2006; O'Connor 2019).

Sin embargo, en países donde prevalece una memoria dividida y confrontada, como en España, la memoria no parece tener cabida oficial en las clases de historia, y apenas aparece reflejada en currículos y manuales escolares (Díez Gutiérrez 2014); en estos todavía encontramos discursos mitificados sobre la guerra civil y el franquismo tendentes a mostrar una visión igualadora y simplificada del pasado violento (Fuentes Muñoz e Ibáñez Domingo 2019). Esto a pesar de que las recomendaciones didácticas y ciertas experiencias exitosas sobre memoria histórica en el aula apuntan la importancia de trabajar estos temas en las clases de historia (Cuesta Fernández 2014).

Pero ¿hasta qué punto la memoria, como fenómeno social omnipresente, puede ser realmente excluida de las clases de historia reciente? ¿Qué piensan los docentes de historia sobre la situación de la memoria histórica en España? ¿Qué oportunidades o desafíos ven en la incorporación de la memoria histórica a las clases de historia? ¿Cómo puede interferir la actual situación de memoria dividida en las concepciones de los docentes? Consideramos que indagar en el pensamiento de los docentes nos sirve para entender lo que está pasando en las aulas, por cuanto sus concepciones y creencias pueden condicionar su conducta profesional (Fives y Buehl 2016; Seixas, Fromowitz y Hill 2008). En este sentido, entendemos el pensamiento docente como una construcción subjetiva, elaborada a lo largo de la vida, en la que interviene toda una serie de condicionantes de la experiencia (culturales, ideológicos) que determinan su idiosincrasia y su desarrollo profesional (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán 1988).

No obstante, nuestro objetivo está en comprender el modo en que, como agentes sociales, los docentes rememoran el pasado más conflictivo y participan de la construcción de una

u otra memoria, no tanto en desvelar subjetividades e influencias políticas o ideológicas en los discursos (cuya presencia, como veremos, está fuera de dudas). Para ello, nos hemos marcado dos objetivos específicos interconectados: 1) conocer y analizar las experiencias educativas en materia de memoria histórica de los docentes, así como sus concepciones sobre la oportunidad de introducir la memoria histórica en las clases de historia; y 2) analizar las concepciones de estos docentes sobre la configuración de la memoria histórica en España y su gestión social e institucional.

Fundamentación teórica

Las formas de la memoria y sus relaciones con la historia

¿Qué seríamos sin memoria? Nos aterra la idea de perder memoria porque somos memoria y, no obstante, sabemos que esto ocurre irremediablemente en el transcurso de la vida. Donde hay memoria hay olvido y ese segundo término completa trágicamente el significado del primero. Quienes estudian la memoria saben que deben ocuparse también del olvido como una forma constitutiva de la memoria (Ricoeur 2003). Pero memoria y olvido no solo tienen un carácter cognitivo, sino también normativo; se ven influenciados por nuestro presente social, político y cultural, que condiciona qué recordamos y para qué lo recordamos (Poole 2008).

Desde que Halbwachs (2004) advirtiera que diferentes entornos sociales o colectivos (familia, clase social, nación) eran constituyentes de diversas memorias colectivas, el concepto social de la memoria ha evolucionado en amplitud y complejidad hasta constituir un panorama terminológico y epistemológico confuso (Olick 2008). Fue a partir de la perspectiva de los sucesos terriblemente violentos del siglo XX (particularmente, el Holocausto) cuando los estudios sobre memoria se multiplicaron. La memoria ya no solo interesaba por sus fundamentos estructurales (cómo se generan las memorias), sino también por su impacto social, cómo se recibe y se consume la memoria, y qué responsabilidad supone para una sociedad democrática (Kansteiner 2006).

Desde esta concepción de la memoria colectiva, que admite su papel dinámico en la generación de identidades, se han de tener en cuenta los problemas derivados de los usos intencionados de aquella, su manipulación, su importancia ideológica y su papel como instrumento hegemónico y de poder (Aróstegui Sánchez 2004). Pero, además, se ha de advertir que esta compleja elaboración de la memoria ya no depende únicamente de determinados colectivos, instituciones o grupos de poder (como sugerían las tesis de Halbwachs), sino que tiene una deriva cultural y comunicativa no institucionalizada. La memoria social es de carácter cultural, está marcada por el devenir cultural de cada tiempo histórico, y un carácter comunicativo, producto de cada contexto social en el presente (Assmann 2010). La memoria, por lo tanto, estaría en continuo movimiento, desprovista de anclajes físicos y marcos sociales estables, y profundamente mediada, en la actualidad, por los medios de comunicación y otras tantas formas de comunicación cultural (O'Connor 2019). Como señala Elizabeth Jelin (2001), esta cultura de la memoria es resultado de un mundo rápido, de sociedades que van perdiendo anclajes o raíces, donde la memoria social termina desempeñando, sin embargo, un papel fundamental en la construcción de identidades.

No solo la memoria tiene esta vocación pública y social conectada con el presente; también la historia, con la que comparte temas e intereses (Aróstegui Sánchez 2004; Nora 1998). Sin embargo, la memoria se caracteriza por una inspiración mucho más presentista, pues busca rescatar para el presente un pasado que se piensa no ha sido puesto en valor, que no se debería olvidar por sus repercusiones (piénsese en el Holocausto) o que ha sido injustamente olvidado o silenciado (Mate 2009).

Memoria histórica, violencia y rememoración

Es en esta encrucijada entre memoria e historia donde nos encontramos con el concepto de memoria histórica. Fue también Halbwachs (2004) quien se refirió a dicha noción como una forma de memoria impersonal, aquel conjunto de acontecimientos históricos cuyo recuerdo ocupa un lugar destacado en la memoria de una nación. La memoria histórica, por lo tanto, es una construcción comunitaria y, como tal, subjetiva y maleable, que busca proporcionar una visión colectiva del pasado. Así entendida, sería una forma de selección cultural, una historia mnemotécnica, gestionada por diferentes colectivos (políticos, sociales, institucionales) y dada a la conformación de conciencias e identidades sobre el pasado (Aranzadi 2009).

Esta concepción de la memoria cobró un significado renovado y justificado a raíz de la necesidad de rememorar los acontecimientos más violentos y traumáticos del siglo XX. Cuando la memoria está ligada al trauma y la injusticia, no tiene solamente una vocación social, sino que también supone una responsabilidad política e institucional, justificada en la necesidad de la rememoración y conmemoración que combatan el olvido (Mate 2009). Y, sin embargo, como señalaba Ricoeur (2003), son precisamente los pasajes más traumáticos y violentos los que suelen desarrollar memorias enfrentadas: la del exceso, de quienes cultivan la melancolía, y la del defecto, de quienes entierran o justifican colectivamente una mala conciencia.

Algunos casos paradigmáticos, como el Holocausto, han despertado una memoria democrática basada en la conmemoración y el recuerdo de las víctimas. Otros, como el caso español, están lejos de lograr este acuerdo social, político o interpretativo (Evans 2017).

La memoria histórica desde un presente polarizado: el caso español

Hablar de memoria histórica en España supone abordar tres momentos históricos principalmente: una cruenta guerra civil seguida de una represión sistemática (1936-1939), una larguísima dictadura (1939-1975) y una transición a la democracia pactada (1975-1978).

A las más de 600.000 víctimas de la guerra civil y la represión hay que añadir el hecho de que el conflicto desembocó en una dictadura que, durante más de 40 años, sumó al trauma la cuestión no menor del silencio, el miedo y la estigmatización padecidos por una parte de la población durante este largo periodo (Molinero Ruiz 2006). Esto supuso, además, el que la gestión pública de la memoria de la guerra civil estuviera durante mucho tiempo controlada institucionalmente por el régimen dictatorial (Bernecker 2009). De esta gestión de la memoria todavía encontramos un peso significativo en el presente, a modo de mitos históricos, silencios y explicaciones tendenciosas del pasado (por ejemplo, sobre la justificación del “alzamiento nacional” o la naturaleza de la violencia y la represión) (Pérez Garzón 2010).

Posteriormente, la transición a la democracia (1975-1978) iniciada tras la muerte natural del dictador fue un proceso pactado entre las fuerzas del régimen y las fuerzas de oposición que, en materia de memoria y justicia transicional, tuvo su concreción jurídica en la Ley de Amnistía de 1977¹. Esta norma fue un símbolo de las negociaciones y cesiones entre partes durante la transición y significó, por un lado, la ansiada salida de las cárceles de los presos políticos de la dictadura y, por otro, la imposibilidad de investigar y juzgar los crímenes cometidos durante la guerra civil y el franquismo (Tamarit Sumalla 2014).

1 Ley 46 de 1977 de Amnistía. Véase en <https://www.boe.es/buscar/pdf/1977/BOE-A-1977-24937-consolidado.pdf>

Este proceso negociado de gestión de la memoria ha sido denominado, con bastante unanimidad, como una decisión de olvido o pacto de silencio (Mateos López 2007; Kovras 2014). Este pudo servir al desarrollo pacífico de los acontecimientos, pero también justificó y respaldó la pervivencia de memorias enfrentadas (Macé 2012) al no existir una respuesta institucional unánime de condena ni un referente de justicia transicional (Encarnación 2014). Tales actuaciones no solo cumplen una función de reparación y justicia, sino que también suponen un elemento clave para la construcción pública de una cultura democrática de respeto por los derechos humanos (Lira 2010).

En el caso español, este pacto de silencio marcó irremediabilmente el modo en que se configuró el trauma de la guerra civil, desde una inevitable contraposición entre pasado y futuro en la que el pasado debía superarse como único modo de construir un futuro compartido (Bernecker 2009). Sin embargo, el tema de la guerra civil nunca dejó de estar presente en la esfera pública y cultural y, sin duda, vieron (y siguen viendo) la luz una notable cantidad de textos y obras referidas a la guerra civil que hacen difícil mantener la tesis de un silencio social al respecto.

Prueba de esta pervivencia social de la memoria fue el giro que tomaron los acontecimientos en la década del 2000, con una sucesión de hechos paradigmáticos que marcaron un definitivo camino de memorias enfrentadas (Macé 2012): primero, la creación de la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica (ARMH), dedicada a la búsqueda y exhumación de víctimas de la guerra civil, bajo iniciativa privada; segundo, la fundación en 2002 de la Fundación Nacional Francisco Franco (FNFF), asociación también privada, pero igualmente financiada con subvención pública, con el objetivo de difundir la memoria y obra del dictador; y, finalmente, la aprobación en 2007 de la conocida como Ley de Memoria Histórica, cuyo impacto mediático y social dejó al descubierto la referida memoria dividida.

Las razones de este cambio de postura parecen estar en el relevo generacional, cuando segundas y terceras generaciones del trauma se habrían ido posicionando en contraposición al pacto transicional operado por la generación precedente (Aguilar Fernández y Ramírez-Barat 2016). Desde ese momento, a la par que se han dado varios intentos de iniciar procesos tardíos de justicia transicional (Tamarit Sumalla 2014), la memoria histórica se ha convertido en un asunto decididamente político, reflejo ya no de una memoria dividida, sino también de un presente social y políticamente polarizado, donde actores políticos y colectivos sociales se muestran cada vez más públicamente parciales y garantes de una u otra memoria (Aguilar Fernández y Ramírez-Barat 2016; Bernecker 2009).

Memoria y educación histórica

Esta condición controvertida y fragmentada de la memoria parece afectar también la relación entre memoria y educación histórica. Si, por un lado, revisamos el mencionado caso paradigmático del Holocausto, nos encontramos con una memoria hegemónica que se ocupa de mantener el recuerdo, y es un contenido educativo ampliamente extendido y trabajado (Levy y Sheppard 2018). Del lado contrario, en el caso español que aquí nos ocupa, y salvadas las distancias, la memoria histórica apenas ha tenido cabida explícita en los planes educativos y currículos de la democracia (Díez Gutiérrez 2014). El tratamiento histórico de estos sucesos en los manuales escolares de historia sigue siendo superficial, sin desmentir determinados mitos históricos que igualan responsabilidades históricas (Fuertes e Ibáñez 2019), y sin abordar el trauma de una manera explícita y ética (Valls, Parra y Fuertes 2017).

Sin embargo, desde el ámbito académico de la educación histórica parece existir un amplio consenso sobre la importancia de trabajar en las clases de historia los temas más controvertidos (Goldber y Savenije 2018), incluida la memoria histórica (Cuesta Fernández 2014). Por un lado, se ha propuesto la idoneidad de tratar los temas conflictivos desde parámetros de desarrollo del pensamiento histórico; es decir, abordando la conflictividad mediante el manejo de múltiples interpretaciones, perspectivas y fuentes históricas (Carretero y Borrelli 2008; Martínez-Rodríguez 2018). Del otro lado, se apunta a la necesidad de considerar estos asuntos en su dimensión ética, afrontando las emociones presentes sin abandonar el ámbito de la historia, y sin caer en reduccionismos interpretativos y éticos (Levy y Sheppard 2018).

De hecho, las emociones parecen tener todavía un papel limitado en la enseñanza de las ciencias sociales, en las que lo emocional se ve con recelo frete a la búsqueda de un conocimiento científico y objetivado (Sheppard, Katz y Grosland 2015). Sabemos que los profesores de historia se enfrentan con incomodidad a los temas de historia reciente, en parte porque no siempre consideran que se pueda hacer una historia “objetiva” de estos periodos cercanos en el tiempo, lo que los lleva a evitar la controversia y a simplificar sus enseñanzas (Toledo *et al.* 2015; Martínez-Rodríguez, Sánchez-Agustí y Muñoz-Labraña 2019). No obstante, la enseñanza de la historia resulta más significativa cuando admite su conexión con la realidad presente, con distintas influencias e intereses y, por lo tanto, con la creación de identidades y la formación de la ciudadanía (Rosa y Brescó 2017).

Metodología

Dado el carácter complejo y controvertido de nuestro objeto de estudio, el método empleado se enmarca en un paradigma cualitativo con un enfoque fenomenológico. Esto nos ha permitido indagar y comprender las concepciones de los sujetos desde su propia visión, para tratar de comprender sus explicaciones y razonamientos no solo como docentes de historia, sino también como miembros de una sociedad de la que son agentes partícipes. Este enfoque busca la profundidad reflexiva a través de la conversación mediante entrevistas semiestructuradas, con el propósito de potenciar el desarrollo abierto de cada pregunta (Kvale 2011).

Muestra

La muestra incluyó a 39 profesores de historia de enseñanza secundaria y bachillerato que habían impartido los temas de historia que comprenden el fenómeno de la memoria histórica en España: la guerra civil y la dictadura franquista.

El número de entrevistas responde a un diseño intencional, en el que se tuvieron en cuenta factores territoriales y etarios. Los docentes fueron reclutados voluntariamente en siete ciudades de siete comunidades autónomas, para buscar la representación de la centralidad (Madrid y Valladolid) y la periferia (Barcelona, Bilbao, Murcia, Santiago de Compostela y Huelva). De esta manera, se buscó una representación de diversos ámbitos geográficos y culturales que pudieran ofrecer resultados distintos en un tema tan controvertido y social como el que nos ocupa.

Por último, la muestra tuvo una consideración etaria, bajo la premisa de que las vivencias generacionales podían tener un impacto en la forma de entender la memoria histórica (Aguilar Fernández y Ramírez-Barat 2016), de forma que la mitad de los docentes entrevistados fueron mayores de 45 años y, la otra mitad, menores de esa edad.

Instrumento y recolección de la información

Puesto que los objetivos de nuestra investigación apuntan a la indagación en concepciones y opiniones, y dado que nuestro interés estaba en lograr testimonios que traspasaran la superficialidad de declaraciones iniciales, el instrumento empleado fue la entrevista cualitativa.

Con este propósito, se diseñó una serie de preguntas/ítems hasta conformar una entrevista semiestructurada (Flick 2007) que fue utilizada en todos los casos, pero con distinto desarrollo y diversos interrogantes, lo que favoreció la conversación y el discurso libre y espontáneo de los sujetos. Los temas abordados en la entrevista fueron: a) experiencias prácticas sobre memoria histórica en las clases de historia; b) concepciones didácticas sobre cómo trabajar la memoria histórica en las clases de historia; y c) concepciones y opiniones sobre el desarrollo y la gestión de la memoria histórica en España. Esta estructura final de preguntas fue resultado de un largo proceso de construcción que contó con la validación de cuatro expertos y un pilotaje del instrumento que se llevó a cabo con cuatro profesores en Valladolid.

Los profesores fueron contactados por medio de una red de enlaces en los distintos centros educativos y se solicitó su participación voluntaria. Momentos antes de cada entrevista, ellos eran informados de la temática y los objetivos de la investigación, y se solicitaba su consentimiento para el uso anonimizado de la información y la posterior difusión de los resultados.

Análisis de la información

Dado el gran volumen de información recopilado, una vez que las entrevistas fueron transcritas se hizo imprescindible el uso del programa de análisis cualitativo Atlas.ti. Este resultó fundamental en la tarea de codificación, reducción y contrastación de códigos entre entrevistados.

Para el proceso de análisis de la información se siguió el esquema propuesto por Kvale (2011). Se partió de una primera fase fundamental de lectura y codificación, con base en unidades iniciales de análisis y códigos emergentes (tal como se puede advertir en la tabla 1), a la que siguió una fase de condensación y contrastación de significados, y una final de interpretación. De esta manera, la codificación reunía aquellas ideas y opiniones que daban respuesta a nuestros objetivos de investigación, para posteriormente agrupar e interpretar todas en su conjunto, y establecer las categorías que se expondrán en los resultados.

Tabla 1. Codificación en relación con los objetivos del estudio

Objetivo	Unidades de análisis	Códigos
O1	Experiencias prácticas de memoria histórica	1.1 Experiencias planificadas
		1.2 Experiencias espontáneas (memoria familiar y social)
	Estrategias didácticas para el tratamiento de la memoria histórica y temas controvertidos	1.3 Neutralidad/equidistancia
		1.4 Igualación de responsabilidades (pervivencia de mitos históricos)

Objetivo	Unidades de análisis	Códigos
O2	Gestión pública de la memoria durante los años de transición (<i>transición del silencio</i>)	2.1 El silencio u olvido como pacto social (temor a un enfrentamiento)
		2.2 El silencio u olvido como pacto político
		2.3 El silencio u olvido como omisión injustificable
	Gestión pública de la memoria durante la democracia y en la actualidad	2.4 Neutralidad igualadora
		2.5 La memoria como nuevo enfrentamiento social
		2.6 La memoria como intimidación familiar
		2.7 La memoria como reconocimiento y conmemoración pública (investigación y justicia)
		2.8 Rechazo frontal a la recuperación de la memoria histórica
		2.9 Desconfianza sobre el uso político de la memoria

Fuente: elaboración propia.

Resultados

El papel de la memoria histórica en las clases de historia: de la emocionalidad a la neutralidad igualadora

Para abordar el primero de nuestros objetivos, el de conocer el papel que el profesorado entrevistado otorga a la memoria histórica en sus clases de historia, es necesario recordar la situación presentada en el marco teórico sobre la carencia de currículos y manuales españoles sobre este tema (Díez Gutiérrez 2014). No sorprende, por lo tanto, que tan solo dos profesores relataran *experiencias didácticas planificadas* (1.1), previamente diseñadas y desarrolladas como parte de su programación. Por un lado, el profesor P.27, del País Vasco, explicó una actividad que consistió en la recuperación de testimonios familiares que terminaron expuestos en los pasillos del centro y que, en sus propias palabras, “eran historias muy curiosas que les tocaban muy de cerca” (P.27/Bilbao/-45). El segundo caso fue expuesto por una profesora de Barcelona (P.35), basada también en la recopilación de fuentes familiares, pero esta vez centradas en el exilio.

Ambos ejemplos coincidieron en mostrar un tratamiento de la memoria muy ligado al contexto cercano y a la emocionalidad histórica que, en último término, busca el reconocimiento público de memorias vinculadas al trauma histórico. Así se explica la emoción expresada por la profesora P.35: “en muchas presentaciones llorábamos, se arrancaban a llorar... Yo pienso que es una manera de vivir el tiempo, la historia, ¿no?, la memoria histórica y el recuerdo” (P.35/Barcelona/+45).

Sin embargo, la mayoría de los profesores entrevistados no llegaron a poner ejemplos concretos y programados sobre el tratamiento de la memoria histórica en el aula, pero

sí se mencionaron *experiencias espontáneas* (1.2), protagonizadas por la incursión de la memoria social y familiar de la mano de los propios estudiantes. Fue el caso del profesor P.16, cuando, con cierta ambigüedad, señaló que “en una ocasión trajeron un diario del abuelo de una alumna [...] y pues que escribía su mala situación en las cárceles durante el franquismo y tal. Y bueno, pues resumimos algunas cosas y fue muy impactante” (P.16/Madrid/+45).

A partir de estas experiencias podemos detectar que la temática tiene su propia vida social y a veces es inevitable su aparición en las clases de historia. Sin embargo, su tratamiento didáctico, al no ser intencionado, parece quedar reducido al control del debate espontáneo o a una aproximación meramente emocional en la que el docente parece ejercer de mediador neutral. Así se entiende la anécdota de la profesora P.26 cuando recuerda una ocasión en que un alumno mostró una posición muy álgida y pasional al hacer referencia a la experiencia de su abuelo. “El problema [nos dice] es que el abuelo tenía que ser de Falange o más para allá. Y entonces yo después de eso les puse *La lengua de las mariposas*, para que sepan que había otra perspectiva; que estaba muy bien, pero que el cariño familiar no podía hacerles no tener otro punto de referencia” (P.26/Huelva/+45).

De esta manera, la estrategia didáctica que los docentes expresaron mayoritariamente a la hora de abordar estos temas conflictivos (guerra civil y franquismo) fue la *neutralidad/equidistancia* (1.3). Esta postura parece estar directamente conectada con el temor a ser juzgados en su postura historiográfica o ideológica, y tiende a utilizar el distanciamiento profesional como muro de defensa.

Así, por ejemplo, se explica la postura del profesor P.6 cuando dice utilizar diferentes testimonios en el aula, no como estrategia de indagación histórica, sino como medio para poder mantenerse al margen del debate histórico: “yo no digo nada; habéis visto lo que han opinado unos de Franco y lo que tal” (P.6/Santiago/+45). Esta postura la comparten varios profesores, más o menos sensibles con el tema de la memoria histórica, porque se entiende como una buena forma de enseñar historia; se traslada así al aula la idea del trabajo supuestamente esterilizado de las ciencias sociales (Sheppard, Katz y Grosland 2015). El docente, al igual que el historiador, se debería limitar a exponer los hechos y, como dice la profesora P.10, aunque “te hacen preguntas a veces un poco comprometidas”, “no puedes dar tu punto de vista personal” (P.10/Murcia/-45). Tal concepción también alimenta un aprendizaje memorístico de relatos, sin discusión, predominante en la enseñanza de la historia (Gómez Carrasco y Miralles Martínez 2015).

Sin embargo, en aras de esta objetividad o neutralidad, los docentes terminan cayendo en una determinada postura interpretativa, pues la equidistancia puede traducirse en un intento de paridad e *igualación de responsabilidades* (1.4) ante los sucesos de la historia. Tal interpretación, en el caso de la guerra civil, puede estar ligada al mito igualador resultante del pacto transicional, en pro de una convivencia que evita el enfrentamiento histórico (Bernecker 2009; Espinosa Mestre y Ledesma 2012). Es el caso de la docente P.11, cuando explica:

Tampoco quiero decirles para que ellos no piensen que yo los manipulo. Suelo ser objetiva, quiero decir, cuando estoy hablando de la guerra civil o de la Segunda República, pues se dicen las cosas buenas y las cosas malas de uno y de otro. Yo procuro hacerlo así. No fue ni bonito de un lado ni bonito del otro, evidentemente. Y eso es lo que trato un poco. (P.11/Madrid/+45)

En algunos casos, esta postura de objetividad y neutralidad didáctica puede traducirse en un posicionamiento más evidente que busca limitar la crítica al franquismo. Fue el caso de la profesora P.9 quien, al ser interrogada sobre la memoria y el pasado violento, señala que ella suele recordar a sus estudiantes que no todo fue malo, que hubo dictaduras “más duras” y que también tuvo consecuencias positivas como la no participación de

España en la Segunda Guerra Mundial. Y concluye: “No estoy disculpando aquello, solo digo que hay muchas cosas peores” (P.9/Santiago/+45).

Nos encontramos aquí, y en otros momentos de la investigación, con posturas interpretativas que han sido señaladas por la historiografía como algunos de los mitos históricos más exitosos de la exaltación del franquismo (la no-intervención exterior, la recuperación económica, su papel en la transición democrática) (Viñas 2016).

Por último, cabe señalar que esta influencia de la polarización de la memoria parece quedar reflejada también en la variable territorial. Aunque la muestra no nos permita realizar generalizaciones, es importante destacar que las dos únicas experiencias intencionadas de llevar la memoria histórica al aula fueron relatadas por un profesor del País Vasco y una profesora de Cataluña, y que fue también en estas dos comunidades donde los demás profesores se mostraron más unánimemente proclives a la idea. Esto nos lleva a plantear la posibilidad de que el ambiente de memoria colectiva en el que se desenvuelven estos docentes pueda ser muy diferente al de las otras regiones.

La memoria histórica y su gestión desde la óptica del profesorado de historia

Abordamos aquí el segundo de nuestros objetivos, las concepciones del profesorado sobre la gestión pública de la memoria. En estas conversaciones nos interesó indagar en las opiniones en torno a nuestro modelo de gestión pública de la memoria, basado en el pacto transicional y en la Ley de Amnistía, para después adentrarnos en sus percepciones sobre la gestión de la memoria durante la democracia y en la actualidad.

Consideraciones de los docentes sobre nuestro modelo transicional y de memoria histórica

Por lo que respecta a la primera cuestión, la gestión transicional de la memoria, la mayoría de los docentes acogieron con naturalidad la expresión *transición del silencio*, con la que se los tentó durante la entrevista, y que ha sido explicada en la introducción teórica de este trabajo.

La mayoría de los profesores justificó la idea del silencio u olvido; fue común la explicación de que, en aquellos años, el silencio o la omisión se debe entender por la necesidad de un difícil pacto transicional. Así, tomando como referencia la frase de la profesora P.26, sería una idea comúnmente aceptada el que “en la transición hubo cosas que tuvieron que callarse, evidentemente, porque si no, no se habría podido pactar” (P.26/Huelva/+45).

Las diferencias más destacadas las detectamos respecto al porqué de este silencio, por qué se aprobó la Ley de Amnistía y no se realizaron investigaciones ni juicios. Nos encontramos aquí con dos variantes interpretativas: una, mayoritaria, que justifica el *silencio u olvido como pacto social* (2.1) para evitar el conflicto, y otra, algo más crítica, que justifica el *silencio u olvido como pacto político* (2.2), como una decisión de las élites para evitar las condenas que habrían puesto en peligro el proceso.

Entre el primer grupo (2.1), aparece repetidamente la idea de que abordar la memoria de las víctimas y activar una justicia transicional podía suponer, en aquel momento, un tema extremadamente delicado en una España que aún no había superado el conflicto de su pasado reciente. Por ello, expresiones como “sanar la herida”, “no hurgar” o “remover el pasado” aparecen habitualmente en las conversaciones mantenidas con los docentes. Como dice el profesor P.2, “visto en ese momento... a lo mejor era bueno sanar la herida” (P.2/Valladolid/-45).

Incluso, nos encontramos con referencias explícitas a un posible conflicto armado, con alusiones a la pervivencia de una España dividida y violenta, especialmente en profesores con recuerdos directos del periodo transicional, como el caso de la profesora P.4: “menos pasó en el 36 y mira cómo acabamos. Esa era la opinión de la calle, de mis padres..., se oía, se oía entre la gente de la calle permanentemente” (P.4/Valladolid/+45); pero también las hallamos en profesores más jóvenes, como la profesora P.10, que llega a señalar: “conociendo el carácter de los españoles y lo rabiosos que estaban [...], a lo mejor se hubiera desembocado en otra guerra civil” (P.10/Madrid/-45). Se trata de una comunión intergeneracional que parece indicar la permeabilidad del discurso transicional de no intervención en asuntos del pasado violento de la guerra civil, del que se ha dicho que tuvo entonces un amplio respaldo social en una rápida metamorfosis colectiva de la memoria ante la intensidad del presente transformador y el deseo de convivencia (Cuesta 2008).

En segundo lugar, nos encontramos con un grupo más reducido de concepciones que justifican el *silencio u olvido como pacto político* (2.2). Es decir, desde una perspectiva más crítica, no se rechaza la idea de que el olvido fuera necesario, pero sí se considera que fue un pacto orquestado por las élites políticas. Así, el profesor P.20 explica que la decisión de investigar y juzgar podía afectar directamente a personajes políticos, “como Arias Navarro o Girón”, que seguían teniendo su cuota de poder (P.20/Madrid/+45). O bien, según expresa el profesor P.27, existía todavía una amplia capa de poder con “los suficientes resortes como para obligar o para convencer a quienes tuvieran el poder político a no meter mano a ello” (P.27/Barcelona/-45).

Por último, solo hubo dos profesores de historia que consideraron *el silencio u olvido como una omisión injustificable* (2.3) y aportaron críticas concretas al proceso transicional. Para uno de ellos, el profesor P.5, la transición fue un “fracaso” porque faltó “algo fundamental que fue reparar [...], abrir procesos jurídicos” (P.5/Santiago/-45). Del mismo modo, para la profesora P.35 no se puede justificar la no investigación judicial de los crímenes del pasado, aunque sí asume que hubo una asimilación tácita de esta decisión: “La justicia ha de hacer su trabajo y con el rigor que le corresponde. No tiene por qué generar conflicto. Podría generar su oposición, eso está claro. Pero tomaron esta decisión y ya está. Yo pienso que la asumimos, la decisión de no levantar ampollas” (P.35/Barcelona/+45).

La memoria en la actualidad: el reflejo de una memoria dividida en las concepciones docentes

La memoria histórica es, como decíamos al principio, reivindicación y rememoración de un pasado traumático, y está inevitablemente conectada con nuestro presente político y social. Quizá por ello esta fue la parte más compleja de las entrevistas, pues se invitaba a profesores y profesoras de historia a abandonar la interpretación histórica y el ámbito educativo para adentrarse en los terrenos más inseguros de la opinión personal.

Aquí nos interesaron dos temas de conversación: las opiniones y creencias sobre la gestión de la memoria histórica en la actualidad, y las percepciones y sugerencias sobre cómo se debería gestionar, que han sido codificadas conjuntamente. Ante ambas cuestiones y como primera reacción, nos encontramos con muchos docentes que tratan de abordar el tema, nuevamente, con una cierta neutralidad y equidistancia. “Unos piensan que para qué se va a remover, otros piensan que hay que remover. Yo ahí ni entro ni salgo. Yo respeto”, nos dice la profesora P.31 (P.31/Bilbao/+45).

De esta manera, la concepción más extendida fue la de una *neutralidad igualadora* (2.4), aunque los matices y términos de las declaraciones nos llevan a interesantes interpretaciones, como podemos apreciar en el siguiente texto: “Por un lado, pues claro, está el hecho de no remover las cosas para que no haya disensiones entre la gente de un país. Pero, por

otro lado, también hay gente que, pues claro, también tiene derecho a saber dónde están enterrados sus familiares” (P.15/Murcia/+45).

A pesar del intento de distanciamiento y neutralidad, no pasa desapercibida la palabra *remove* (repetida también por otros tantos docentes) que tiene, en sí misma, una connotación negativa. Remove significa cambiar o traer a colación algo que ya estaba calmado o resuelto; significa, en relación a la memoria, despertar el pasado en el presente y no deja de ser una impactante interpretación en boca de un docente de historia.

Entre este nutrido grupo de interpretaciones vuelve a aparecer el mencionado mito de la igualación de responsabilidades entre los bandos de la guerra civil, en esa búsqueda de una neutralidad que no rompa la paz del presente. Es el caso del profesor P.20, que en la equiparación busca una conclusión definitiva del tema: “Se hicieron barbaridades, atroces, atroces. Entonces, reconocer que la gente que murió de esa manera, por un bando y por otro... Es decir, qué cabronada, eso no se hace, esto no es humano, y cerrar el tema” (P.20/Madrid/+45).

Por otro lado, buena parte de los profesores entrevistados rechazó la gestión de la memoria histórica en la actualidad en términos de *enfrentamiento social* (2.4). Es el caso de la profesora P.9, cuando dice que “la herida que provocó la guerra civil” puede llegar a enfrentar a “familias entre sí” (P.9/Santiago/+45). O el caso personal que relata la profesora P.31, cuando hace alusión a dos ramas de su familia, una partidaria de recuperar la memoria histórica y la otra de no hacerlo: “a mí me dicen, ‘¿y tú qué?’; digo, ‘yo no opino’” (P.31/Bilbao/+45). Esta percepción la encontramos incluso en profesores más jóvenes y proclives, como veremos, a la idea de recuperar la memoria, como el profesor P.33 que, refiriéndose a las zonas rurales, dice: “marcó mucho, incluso hasta ahora, ¿no? Esto de ‘mataron a mi abuelo’, ‘que las tierras que eran de mi familia se las quedaron’, ¿no?” (P.33/Barcelona/-45).

En términos parecidos se expresa el profesor P.18, quien argumenta que, más aún en un contexto de crisis económica, “puede ser un motivo desencadenante de una nueva fractura social dentro de los españoles” (P.18/Ma/+45). Y es también el caso de la profesora P.23, quien asegura que “desempolvar otra vez todo eso” lo que está creando son “rencillas” entre los propios españoles (P.23/Huelva/+45). La expresión “desempolvar el pasado” no deja de ser chocante viniendo de una profesora de historia, porque ¿qué es la historia sino un ejercicio sistemático de desempolvar el pasado?

Sin embargo, aunque este temor se expresó de manera bastante generalizada, no siempre suponía una negación completa a la recuperación de la memoria histórica. Por el contrario, cuando nos salimos del ámbito propio de esta (como gestión pública) y nos adentramos en el más concreto de la cuestión humanitaria, en la búsqueda de desaparecidos y en las acciones de exhumación y reparación, la mayoría de los docentes no se mostraron contrarios a esta idea. La diferencia, no menor, está en si esta es una tarea que deba hacerse desde el *reconocimiento y la conmemoración pública* (2.7) o simplemente desde la *intimidad familiar* (2.6).

La mayor parte de los docentes tendieron a considerar que la memoria histórica debía ser un asunto privado, un derecho de las familias de las víctimas a investigar y recuperar la memoria de sus familiares desaparecidos. Esta posición concuerda con aquellas concepciones presentadas anteriormente que desconfiaban de la gestión pública o política de la memoria y que expresaban su temor a que el tema pudiera suponer una fractura social.

En este sentido encontramos muchas declaraciones, como la del profesor P.12: “yo creo que es legítimo para alguien que así lo considera, que lo quiere, como algo íntimo y personal [...] No creo que haya que darle más trascendencia” (P.12/Murcia/-45). También nos

sirve la declaración del profesor P.6, quien señala que se debe investigar “no para enfrentar”, sino simplemente para dar sepultura digna a un familiar (P.6/Santiago/+45). O bien, finalmente, la reflexión de la profesora P.36 quien, aunque piensa que la política debe crear el marco legal, advierte que no debe suponer ningún “movimiento de reivindicación”, y que es un asunto “muy subjetivo y muy personal y lo tienen que decir los que están implicados” (P.36/Barcelona/+45).

Esta serie de posturas, en definitiva, despojaría a la memoria histórica de su propia esencia, como reivindicación pública y social de un pasado traumático que no es individual y aislado, sino colectivo. Además, nos lleva a la evidente pregunta de qué hacer en aquellos casos en que ya no existe un lazo familiar con la víctima, y a la más trágica y social de si es lícito que una sociedad conviva en el olvido con miles de desaparecidos y fosas comunes.

El segundo camino interpretativo lo marca un grupo mucho más reducido de concepciones que apuntan a la necesidad de una *reivindicación pública de la memoria* (2.7) y argumentan que todavía existe una responsabilidad judicial pendiente. Para estos docentes, la memoria histórica no solo es un asunto de justicia respecto al pasado, sino también en el presente, y adquiere un carácter de reivindicación y rememoración. Es el caso del profesor P.24, que asegura que se deberían investigar los “excesos de la represión” (P.24/Huelva/-45), y de la profesora P.10, quien comenta que “se podría haber juzgado a ciertas personas” (P.10/Murcia/-45). Una reivindicación de justicia que no implica un temor sobre la reapertura del conflicto social, pues, según nos dice el profesor P.27, “las heridas, si las reabres es porque están abiertas, están abiertas, existen” (P.27/Bilbao/-45).

Nótese que estos últimos ejemplos están protagonizados por profesores jóvenes que, previamente y desde un plano histórico, habían justificado la idea del silencio y el olvido como gestión de la memoria durante la transición. Encontramos aquí la única distinción etaria en las reflexiones del profesorado, pues los docentes más jóvenes se muestran algo más proclives a la idea de investigar y juzgar los crímenes del franquismo.

También hallamos un pequeño grupo de dos docentes que mostraron un *rechazo frontal a la recuperación de la memoria histórica* (2.8) en España. Es importante destacar su presencia, por lo que suponen sus explicaciones desde el pensamiento de un docente de historia. Principalmente, argumentaron que la memoria histórica era una cuestión pasada, que no tenía valor en el presente y que perjudicaba o entorpecía el funcionamiento democrático, además de suponer un gasto económico innecesario. Es el caso de la profesora P.22, que entre risas declara: “lo de la memoria histórica me parece una chorrada”, y añade: “lo respeto porque me da igual”. Argumenta que, dada la situación de crisis económica que vive España desde hace tiempo, no estamos “para despilfarros ni para tonteras” (P.22/Huelva/+45). En este mismo sentido se expresa el profesor P.3: “yo creo que España tiene un montón de problemones enormes como para andar parándonos en esto” (P.3/Valladolid/-45).

Finalmente, es importante advertir un último código interpretativo que apareció entremezclado en las declaraciones de los docentes al hablar de la memoria histórica y su gestión: la *desconfianza sobre el uso político de la memoria* (2.9). Prueba de ello fueron las reacciones que provocó la mención, durante las entrevistas, de la Ley de Memoria Histórica² de 2007 como hito político más importante en la gestión de la memoria histórica durante la democracia.

2 Ley 52/2007, de 26 de diciembre, “por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura”. <https://www.boe.es/eli/es/l/2007/12/26/52/con>

A propósito, los profesores P.3 y P.14 argumentaron que la ley tenía una intencionalidad política, pues buscaba favorecer a sectores cercanos al gobierno de Zapatero y sacar rédito entre algunas bases electorales. Tal intencionalidad política, en opinión de otros docentes, es peligrosa porque “se están muchas veces recuperando fantasmas del pasado” (P.3/Valladolid/-45). En este sentido, también resulta esclarecedora la reacción del docente P.13: “no, a mí no me gusta que la memoria histórica se haga por ley. [...] Si la gente lo recuerda, será por algo, y si no recuerda, también será por algo” (P.13/Murcia/+45).

Este rechazo a la gestión política e institucional de la memoria nos descubre el lado más politizado de nuestro tema de estudio. La memoria histórica, como advertimos en el marco teórico de este trabajo, es siempre, de alguna manera, un asunto político, pero en el caso español es, además, un asunto de enfrentamiento político. Prueba de ello son los innumerables debates y artículos de opinión que encontramos en las redes, pero también en los propios trabajos académicos, que difícilmente pueden hacer un balance de la gestión pública de la memoria durante la democracia sin atender a las acciones y contracciones de memoria protagonizadas por los diferentes partidos y sucesivos gobiernos (Aguilar y Ramírez-Barat 2016).

Discusión y conclusiones

En relación con el primero de nuestros objetivos, sobre las experiencias didácticas de los docentes de historia en torno al tema de la memoria histórica, hemos alcanzado dos conclusiones principales: por un lado, la escasa presencia programada de la memoria histórica en las clases de historia de estos docentes; y, por otro, las dificultades que expresan a la hora de abordar este tipo de temas conflictivos con sus estudiantes, supuestamente limitados por un fuerte sentido de objetividad y neutralidad.

No nos sorprende que la memoria histórica apenas haya sido trabajada de manera específica por dos docentes, pues ya hemos indicado que esta no tiene presencia en los currículos de historia ni es abordada como tal en los textos escolares (Díez Gutiérrez 2014). Sin embargo, sí nos parecen de mucho interés las alusiones que los docentes hacen a la aparición espontánea del tema en las clases de historia al trabajar los contenidos históricos directamente relacionados: la guerra civil y el franquismo.

La memoria, como se ha venido advirtiendo, tiene una íntima relación con la historia, con la que comparte temas de estudio, pero su naturaleza social y comunicativa es mucho más dinámica (Assmann 2010; O'Connor 2019). En su aspecto colectivo, está presente, por ejemplo, en las familias (Halbwachs 2004), nombrada en repetidas ocasiones por los docentes. Pero también se ha convertido en un producto de consumo, con su propio desarrollo cultural, y, en el caso español, se puede afirmar que es de carácter decididamente mediático y confrontado (Aguilar Fernández y Ramírez-Barat 2016; Bernecker 2009).

De manera que, aunque la memoria, como memoria histórica, no se trabaje intencionalmente, su cualidad social hace que esté presente en clases de historia y les otorga un carácter controvertido a los contenidos históricos. Los docentes declaran sentir esta presencia social, admiten que la guerra civil y el franquismo son temas controvertidos y que, a la hora de trabajarlos, tienen que mostrarse cautelosos. Pero la carencia de una formación didáctica explícita sobre la memoria los lleva a poner en juego dos estrategias esquivas: la objetividad/neutralidad y la equidistancia igualadora de los sucesos más violentos.

La primera parece ser resultado de una concepción positivista de la historia como ciencia social que desconfía de los periodos cercanos en el tiempo y busca una separación emocional del objeto de estudio (Sheppard, Katz y Grosland 2015); en el mismo

sentido ha sido detectada en otras investigaciones sobre profesores de historia frente a temas controvertidos (Díez Gutiérrez 2014). Como señala Cavalli (2005), suelen darse tres posicionamientos didácticos ante el conflicto: la estrategia del silencio, la estrategia de la neutralidad y la estrategia de la interpretación oficial. Sin embargo, se ha señalado la importancia de que los docentes de historia, al tratar temas particularmente conflictivos e influenciados por memorias enfrentadas, tomen partido al amparo de la defensa de los derechos humanos, sin evitar los problemas de la historia y su compleja red de condicionantes sociales (políticos, ideológicos, culturales...), aun cuando esto pueda suponer focalizar responsabilidades (Carretero y Borrelli 2008).

La segunda estrategia, la equidistancia igualadora, parece tener su explicación en el contexto de una sociedad donde la memoria se encuentra dividida e irresuelta. Trata de evitar el conflicto social (con los alumnos, con el centro educativo, con las familias) mediante la exposición equidistante de relatos históricos igualadores, en los que las partes en conflicto serían igualmente culpables de la violencia (en este caso, sobre el estallido y desarrollo violento de la guerra civil). Se reproduce así uno de los mitos históricos más exitosos de la transición que justifica el necesario olvido de esa parte violenta de la historia que nos separa ante la prioridad de un nuevo futuro compartido (Bernecker 2009; Pérez Garzón 2010).

Esta influencia de nuestra particular memoria social en la enseñanza de la historia reciente en España puede explicar, también, el hecho de que las únicas experiencias educativas sobre memoria histórica fueran relatadas por profesores del País Vasco y Cataluña. Sabemos que los docentes, como sujetos históricos, se pueden ver influenciados en la construcción de sus relatos históricos por sus contextos y memorias culturales (Seixas, Fromowitz y Hill 2002). Y el caso de estas dos regiones es paradigmático, por haber vivido desarrollos históricos regionalistas y nacionalistas donde pueden haber pervivido discursos más decididamente contrarios al régimen y críticos con el modelo de transición (Martínez-Rodríguez, Sánchez-Agustí y Muñoz-Labraña 2019). De hecho, ambas comunidades han tenido un desarrollo normativo mucho más prolijo en materia de memoria histórica que otras y, en la actualidad, se proponen el impulso de programas educativos específicos sobre el tema.

Por lo que respecta al segundo objetivo, con el que hemos querido adentrarnos en las representaciones sociales de los docentes sobre el tema de la memoria histórica y su gestión, las principales conclusiones han sido: la justificación mayoritaria de la estrategia del silencio y el olvido como parte del pacto transicional; y el amplio rechazo, aunque con importantes matices, a las políticas públicas de gestión de la memoria histórica en la actualidad y, así mismo, a la posibilidad de juzgar los crímenes del pasado.

La justificación del silencio o el olvido, como ya se ha comentado, se puede explicar por el respaldo que todavía tiene el pacto transicional como garante de la convivencia democrática entre la sociedad española (Aguilar Fernández y Ramírez-Barat 2016). No entraremos aquí a valorar la discusión sobre el pacto transicional, aunque su carácter modélico ha sido ampliamente contestado en los últimos tiempos (Macé 2014; Kovras 2014). Pero sí resulta destacable la justificación mayoritaria del silencio o el olvido entre los docentes de historia, pues, aunque en este caso se refiera al contexto de la transición, parece estar conectada con el modo en que durante la democracia se ha venido afrontando en España el tema de la memoria referida a las víctimas de la guerra civil y el franquismo (Bernecker 2009).

Es cierto que apenas dos profesores negaron de plano la posibilidad de tomar medidas de memoria histórica en la actualidad, resultado que coincide con el respaldo que la memoria histórica obtuvo en una encuesta llevada a cabo entre la población general (Aguilar Fernández 2011). Sin embargo, el dato que destaca de nuestro trabajo, que profundiza en los discursos, es que la mayoría de los entrevistados considera que la memoria histórica es un asunto personal, un derecho de las familias a que se encuentren y recuperen los

cuerpos de sus antepasados, no un asunto institucional. Detrás de este rechazo a una memoria histórica pública, conmemorativa o reivindicativa, aparecen sorprendentes declaraciones de los docentes de historia entrevistados que apuntan a la posibilidad actual de una ruptura de la convivencia democrática, con alusiones, incluso, al enfrentamiento violento. Tales declaraciones, por otro lado, parecen estar cargadas de polarización política y, en ciertos casos, de un cierto hastío por el tema de la memoria histórica. Resulta difícil conversar sobre memoria histórica sin entrar en reproches políticos o sin reproducir discursos que aparecen incesantemente en la discusión pública o mediática, como la necesidad de “pasar página”, de no “remover el pasado”; o la contraposición entre memoria y actualidad, entre memoria y problemas más acuciantes como la economía, y, en definitiva, entre memoria y futuro. Un futuro así visto requeriría olvidar el pasado o, cuando menos, apartarlo de la esfera pública.

Este rechazo a una gestión pública de la memoria histórica (que, en esencia, es la única forma posible de memoria histórica), se observa igualmente en el poco respaldo que tuvo la idea de investigar y juzgar los crímenes de forma retroactiva. No obstante, sí se ha detectado una diferencia etaria, pues los profesores menores de 45 años son más proclives a aceptar a esta posibilidad. Este resultado respalda la teoría de una ruptura generacional de la memoria social en España que, no obstante, convive con el discurso todavía exitoso del olvido como parte del pacto transicional (Aguilar Fernández y Ramírez-Barat 2016).

A pesar de esta polarización y división de miradas, consideramos que la educación histórica no debe esquivar la memoria ni la conflictividad histórica, sino que debe llevarlas al terreno del pensamiento. Un acto como la exhumación de una fosa común por iniciativa de determinados actores de la memoria es siempre parcial en su lectura de la historia, responde a una sensibilidad concreta y a unas necesidades presentes de justicia y conmemoración. Pero esto no puede quitarle su innegable valor educativo y social. Existen multitud de estrategias que permiten al docente, desde una imparcialidad comprometida (Aceituno 2016), abordar el tratamiento de temas conflictivos mediante las herramientas de la historia, analizando unas y otras evocaciones, contextualizándolas, conjugando fuentes y recuerdos, rescatando aquellos aspectos y factores que hayan podido ser olvidados por las memorias, dando cuenta de todo, describiéndolo y explicándolo (Carretero, Rosa y González 2006). Como señala Pierre Nora (1998), si historia y memoria conviven inevitablemente en un continuo espacio de influencias mutuas, la clave no estará en excluir artificialmente la una de la otra, sino en la posibilidad de generar una historia crítica de la memoria, a través de una adecuada relación entre ambas.

Por otro lado, privilegiar la mirada del que sufre o ha sufrido, abordar la injusticia sin evitar las emociones, ofrece la oportunidad de trabajar la dimensión ética del pasado (Seixas y Morton 2012). Y la memoria, a pesar de su conflictividad y sus incuestionables usos, no es solo una forma imprecisa de recordar; es también una forma de responsabilidad moral. Nos orienta sobre las obligaciones que hemos adquirido en el pasado y que deben condicionar nuestro comportamiento en el presente (Poole 2008). Si historia y memoria parecen desempeñar un papel igualmente importante en la construcción de nuestra conciencia histórica, como orientación ética del pasado en nuestro presente y futuro (Rüsen 2005), y su presencia implícita parece inevitable, ¿por qué entonces excluir explícitamente la memoria de la enseñanza de la historia?

Como señala Mate (2009, 19): “no es lo mismo el olvido en el sentido de desconocimiento del pasado, que olvido en el sentido de no dar importancia al pasado. En el primer caso, el olvido es ignorancia y, en el segundo, injusticia”. Pensamos que la educación, en su doble función, formadora y socializadora, no debe dar cabida ni respaldo a la ignorancia, pero mucho menos a la injusticia del olvido.

Referencias

1. Aceituno Silva, David. 2016. "La memoria y lo controversial en la historia: una oportunidad para aprender del pasado". *Pólemos*. <https://polemos.pe/la-memoria-lo-controversial-la-historia-una-oportunidad-aprender-del-pasado/>
2. Aguilar Fernández, Paloma. 2011. "Las actitudes de los españoles ante las medidas de justicia transicional relativas a la guerra civil y el franquismo". *Revista Internacional de Sociología* 69 (1): 59-90. <https://doi.org/10.3989/ris.2009.06.30>
3. Aguilar Fernández, Paloma y Clara Ramírez-Barat. 2016. "Generational Dynamics in Spain: Memory Transmission of a Turbulent Past". *Memory Studies* 12 (2): 1-17. <https://doi.org/10.1177/1750698016673237>
4. Aranzadi, Juan. 2009. "Historia y nacionalismos en España hoy". En *La cultura de la memoria. La memoria histórica en España y Alemania*, editado por Ignacio Olmos y Nikky Keilholz-Rühle, 159-170. Madrid: Iberoamericana; Vervuert.
5. Aróstegui Sánchez, Julio. 2004. "Memoria, memoria histórica e historiografía. Precisión conceptual y uso por el historiador". *Pasado y Memoria* 3: 15-36. <https://doi.org/10.14198/PASADO2004.3.02>
6. Assmann, Jan. 2010. "Communicative and Cultural Memory". En *Cultural Memory Studies. An International and Interdisciplinary Handbook*, editado por Astrid Erll y Ansgar Nünning, 109-118. Berlín: Walter de Gruyter.
7. Bernecker, Walther L. 2009. "Democracia y superación del pasado: sobre el retorno de la memoria histórica reprimida en España". En *La cultura de la memoria. La memoria histórica en España y Alemania*, editado por Ignacio Olmos y Nikky Keilholz-Rühle, 57-75. Madrid: Iberoamericana; Vervuert.
8. Carretero, Mario y Marcelo Borrelli. 2008. "Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela?". *Cultura y Educación* 20 (2): 201-215.
9. Carretero, Mario, Alberto Rosa y María Fernanda González. 2006. "Enseñar historia en tiempos de memoria". En *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, editado por Mario Carretero, Alberto Rosa y María Fernanda González, 11-36. Buenos Aires: Paidós Educador.
10. Cavalli, Alessandro. 2005. *Insegnare la storia contemporanea in Europa*. Bolonia: Il Mulino.
11. Cuesta Bustillo, Josefina. 2008. *La odisea de la memoria. Historia de la memoria en España. Siglo XX*. Madrid: Alianza Editorial.
12. Cuesta Fernández, Raimundo. 2014. "Memoria, historia y didáctica: los deberes de la educación hacia el pasado, el presente y el futuro". En *Pedagogía, historia y memoria crítica*, editado por Fabián González Calderón y Beatriz Areyuna Ibarra, 27-81. Santiago de Chile: Ediciones on Demand.
13. Díez Gutiérrez, Enrique. 2014. "La memoria histórica en los libros de texto escolares". *Revista Complutense de Educación* 25 (2): 393-409. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41613
14. Encarnación, Omar. 2014. *Democracy without Justice in Spain: The Politics of Forgetting*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
15. Espinosa Mestre, Francisco y José Luis Ledesma. 2012. "La violencia y sus mitos". En *El combate por la historia. La República, la guerra civil, el franquismo*, editado por Ángel Viñas, 490-495. Barcelona: Pasado y Presente.
16. Evans, Richard. 2017. "Public Memory, Political Violence and the Spanish Civil War". *Journal of Contemporary History* 52 (1): 118-120. <https://doi.org/10.1177/0022009416678805>
17. Fives, Helendores y Michelle Buehl. 2016. "Teachers' Beliefs, in the Context of Policy Reform". *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences* 3 (1): 114-121. <https://doi.org/10.1177/2372732215623554>
18. Flick, Uwe. 2007. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
19. Fuertes Muñoz, Carlos y Mélanie Ibáñez Domingo. 2019. "La represión franquista en los manuales escolares: el problemático tratamiento de un tema histórico conflictivo". *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 37: 3 18. <https://doi.org/10.7203/dces.37.12528>
20. Goldberg, Tsafir y Geerte M. Savenije. 2018. "Teaching Controversial Historical Issues". En *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, editado por Scott Alan Metzger, Lauren McArthur Harris, 503-526. Nueva York: John Wiley & Sons.
21. Gómez Carrasco, Cosme J. y Pedro Miralles Martínez. 2015. "¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España". *Revista de Estudios Sociales* 52: 52-68. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.04>
22. Halbwachs, Maurice. 2004. *La memoria colectiva*. Traducido por Inés Sancho-Arroy. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
23. Jelin, Elizabeth. 2001. "Exclusión, memorias y luchas políticas". En *Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización*, compilado por Gabriel Mato, 91-110. Buenos Aires: Clacso.
24. Kansteiner, Wulf. 2006. *In Pursuit of German Memory: History, Television, and Politics after Auschwitz*. Athens, OH: Ohio University Press.

25. Kovras, Iosif. 2014. *Truth Recovery and Transitional Justice. Deferring Human Rights Issues*. Nueva York: Routledge.
26. Kvale, Steiner. 2011. *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
27. Le Goff, Jacques. 1991. *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona: Paidós.
28. Levy, Sara y Maia Sheppard. 2018. "Difficult Knowledge and the Holocaust in History Education". En *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, editado por Scott Alan Metzger y Lauren McArthur Harris, 365-387. Nueva York: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch14>
29. Lira, Elizabeth. 2010. "Trauma, duelo, reparación y memoria". *Revista de Estudios Sociales* 36: 14-28. <https://doi.org/10.7440/res36.2010.02>
30. Macé, Jean-François. 2012. "Los conflictos de memoria en la España post-franquista (1976-2010)". *Bulletin Hispanique* 114 (2): 749-774. <https://doi.org/10.4000/bulletinhispanique.2150>
31. Martínez-Rodríguez, Rosendo. 2018. "La historia reciente en la era digital. Qué, cuándo y cómo enseñarla". *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 92: 7-11.
32. Martínez-Rodríguez, Rosendo, María Sánchez-Agustí y Carlos Muñoz-Labraña. 2019. "Conocimientos y creencias del profesorado y su vínculo con las finalidades de la enseñanza de la historia reciente. La transición a la democracia en España como caso controvertido". *Revista de Educación* 383: 11-35. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-383-399>
33. Mate, Reyes. 2009. "Historia y memoria. Dos lecturas del pasado". En *La cultura de la memoria. La memoria histórica en España y Alemania*, editado por Ignacio Olmos y Nikky Keilholz-Rühle, 19-28. Madrid: Iberoamericana; Vervuert.
34. Mateos López, Abdón. 2007. *Historia y memoria democrática*. Madrid: Eneida.
35. Molinero Ruiz, Carmen. 2006. "¿Memoria de la represión o memoria del franquismo?". En *Memoria de la guerra y del franquismo*, editado por Santos Juliá, 219-246. Madrid: Taurus.
36. Nora, Pierre. 1998. "La aventura de Les lieux de mémoire". *Ayer* 32: 17-34.
37. O'Connor, Paul. 2019. "The Unanchored Past: Three Modes of Collective Memory". *Memory Studies*: en línea. <https://doi.org/10.1177/1750698019894694>
38. Olick, Jeffrey. 2008. "'Collective Memory': A Memoir and Prospect". *Memory Studies* 1 (1): 23-29. <https://doi.org/10.1177/1750698007083885>
39. Pérez Garzón, Juan Sisinio. 2010. "Entre la historia y las memorias: poderes y usos sociales en juego". En *Memoria histórica*, editado por Juan Sisinio Pérez Garzón y Eduardo Manzano Moreno, 23-70. Madrid: CSIC.
40. Pérez Gómez, Ángel y José Gimeno Sacristán. 1988. "Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico". *Infancia y Aprendizaje* 42: 37-63. <https://doi.org/10.1080/02103702.1988.10822201>
41. Poole, Ross. 2008. "Memory, History and the Claims of the Past". *Memory Studies* 1 (2): 149-166. <https://doi.org/10.1177/1750698007088383>
42. Ricoeur, Paul. 2003. *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.
43. Rosa, Alberto e Ignacio Brescó. 2017. "What to Teach in History Education When the Social Pact Shakes?". En *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, editado por Mario Carretero, Stefan Berger y Maria Grever, 413-425. Londres: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4>
44. Rüsen, Jörn. 2005. *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Nueva York: Berghahn Books.
45. Seixas, Peter, Dan Fromowitz y Petra Hill. 2002. "History, Memory and Learning to Teach". *Encounters in Theory and History of Education* 3: 43-59. <https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v3i0.1722>
46. Seixas, Peter y Tom Morton. 2012. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
47. Sheppard, Maia, Doran Katz y Tanetha Grosland. 2015. "Conceptualizing Emotions in Social Studies Education". *Theory and Research in Social Education* 43 (2): 147-178. <https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1034391>
48. Tamarit Sumalla, Josep María. 2014. "Memoria histórica y justicia transicional en España: el tiempo como actor de la justicia penal". *Anuario Iberoamericano de Derecho Internacional Penal* 2 (1): 43-65. <https://doi.org/10.12804/anidip02.01.2014.02>
49. Toledo Jofre, María Isabel, Abraham Magendzo, Virna Gutiérrez y Ricardo Iglesias. 2015. "Enseñanza de 'temas controvertidos' en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores". *Estudios Pedagógicos* 41 (1): 275-292. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100016>
50. Valls, Rafael, David Parra y Carlos Fuertes. 2017. "Los temas históricos conflictivos y su abordaje escolar: un ejemplo español". *Clío y Asociados. La Historia Enseñada* 25: 8-21. <https://doi.org/10.14409/cya.voi25.6917>
51. Viñas, Ángel. 2016. "Sobre mitos y falacias de la guerra civil que aún persisten". *Bulletin Hispanique* 118 (1): 49-64. <https://doi.org/10.4000/bulletinhispanique.4207>

Rosendo Martínez-Rodríguez

Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad de Valladolid (España). Profesor contratado doctor en la Universidad de Valladolid (España). Líneas de investigación: la enseñanza de la historia desde la óptica de los docentes, concepciones y creencias de los profesores, enseñanza de la historia reciente y periodos conflictivos de la historia, desarrollo de habilidades de pensamiento histórico. Publicaciones recientes: “Teachers’ Classroom Practices for Citizenship Education: Experiences of Teachers Rated as Outstanding” (en coautoría), *Citizenship, Social and Economics Education* 19 (1): 3-22, 2020, <https://doi.org/10.1177/2047173419887972>; y “What Does It Mean to Be a Citizen? A Comparative Study of Teachers’ Conceptions in Spain and Chile” (en coautoría), *Education as Change* 23: 1-24, 2019, <https://doi.org/10.25159/1947-9417/4209>. rosendo.martinez@uva.es

María Sánchez-Agustí

Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad de Valladolid (España). Profesora titular de la Universidad de Valladolid (España). Es la investigadora principal del Grupo de Investigación en Educación Histórica (VaDHis). Últimas publicaciones: “An Examination of Epistemic Beliefs about History in Initial Teacher Training: A Comparative Analysis between Primary and Secondary Education Prospective Teachers” (en coautoría), *The Journal of Experimental Education* 89: 54-73, 2021, <https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1718059>; y “Citizenship Education or Civic Education? A Controversial Issue in Spain” (en coautoría), *Journal of Social Science Education* 19 (1): 154-171, 2020, <https://doi.org/10.4119/jsse-1591>. maria.sanchez.agusti@uva.es

Carlos Muñoz-Labraña

Doctor en Educación por la Universidad de Concepción (Chile). Profesor de la Facultad de Educación y director del Magíster en Educación de la Universidad de Concepción (Chile). Director del grupo de investigación Escuela y Formación Ciudadana. Publicaciones recientes: “Migración y escuela: percepciones del personal docente de educación general básica sobre niñez migrante” (en coautoría), *Educare* 25 (1): 268-288, 2021, <http://dx.doi.org/10.15359/ree.25-1.14>; y “Empatía histórica en futuros profesores de primaria: el trabajo infantil en el siglo XIX” (en coautoría), *Educação e Pesquisa* 46: en línea, 2020, <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046215492>. carlosem@udec.cl

