

La memoria histórica en la escuela*

Enrique Javier Díez Gutiérrez¹

Universidad de León
enrique.diez@unileon.es

RESUMEN: *En este artículo se presentan los resultados de la investigación sobre el conocimiento que tienen actualmente los jóvenes que han terminado educación secundaria sobre la represión franquista, la lucha antifranquista y la recuperación de la memoria histórica. Se ha utilizado una metodología mixta, triangulando instrumentos cualitativos (5 grupos de discusión con 22 estudiantes) y cuantitativos (cuestionarios aplicados a 368 jóvenes). Los resultados muestran que no siempre se llega a estos temas o, a veces, se dan por encima, y que los contenidos desarrollados, aunque tienden a presentarse desde una visión supuestamente «neutral y aséptica», encubren, en algunas ocasiones, silencios y ocultamientos deliberados. Se concluye, por tanto, como ha manifestado la mayoría del alumnado encuestado, que es necesario recuperar la memoria histórica como base de la ciudadanía democrática, pues esta recuperación afirma la calidad de la democracia. Sin conocimiento no hay memoria histórica, no hay verdad, justicia ni reparación posible.*

PALABRAS CLAVE: **memoria histórica; currículo escolar; historia de España; represión franquista; lucha antifranquista; educación.**

* Este artículo se realiza en el marco de dos investigaciones: la primera, con referencia PRE/786/2010, financiada por el Ministerio de la Presidencia y titulada «La memoria histórica en los libros de texto escolares»; y la segunda, con referencia 085-MD-2021, financiada por el Ministerio de la Presidencia, titulada «Conocimiento de los estudiantes de secundaria sobre la Memoria Histórica Democrática tras cursar 4.º de ESO y 2.º de Bachillerato». En ambos casos, el investigador principal ha sido el autor.

¹ ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-3399-5318>

Historical memory at school

ABSTRACT: *This article presents the results of research into the knowledge that young people who have completed secondary education currently have about Francoist repression and the struggle against Franco and the recovery of historical memory. The research was carried out using mixed methodology, triangulating qualitative instruments (five discussion groups with 22 students) and quantitative instruments (questionnaires applied to 368 young people) applied to a sample of convenience and intentionality. The results show that these topics are not always addressed, and where they are covered, they tend to be treated superficially, or presented from a supposedly “neutral and sanitized” perspective, with omissions or deliberate concealment. In conclusion, as most of the students surveyed stated, historical memory needs to be recovered as the basis on which to construct democratic citizenship and improve the quality of democracy. Without knowledge there can be no historical memory, and truth, justice and reparation cannot be achieved.*

KEY WORDS: **historical memory; school curriculum; history of Spain; Francoist repression; anti-Francoist resistance; education.**

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO / CITATION: Díez Gutiérrez, Enrique Javier, «La memoria histórica en la escuela», *Hispania*, 82/271 (Madrid, 2022): 547-571. <https://doi.org/10.3989/hispania.2022.016>.

INTRODUCCIÓN

La importancia del estudio de la historia es considerada un elemento fundamental de la actividad escolar por su valor formativo. Como establece la Ley Orgánica de Educación², sirve para profundizar en el conocimiento de la herencia personal y colectiva, puesto que el pasado conforma muchos de los esquemas de conocimiento e interpretación de la realidad, al estar presente en nuestra vida actual, tanto individual como colectiva. En definitiva, proporciona conocimientos relevantes que ayudan a la comprensión de los fenómenos y procesos históricos del pasado que influyen en la visión colectiva sobre el presente. No solo contribuye a comprender el funcionamiento social a lo largo de la historia, sino también a construir una memoria colectiva y a formar ciudadanos y ciudadanas responsables y conscientes de sus derechos y de sus obligaciones para con la sociedad.

² LOE, 2007. En este aspecto no ha sido modificada por la actual Ley de Educación LOMLOE.

Se ha venido entendiendo, así, de una forma genérica, que la historia era el resultado de un estudio científico sobre el pasado que lo contextualiza, fijando un relato convencionalmente aceptado; y que la memoria se refería al recuerdo subjetivo de acontecimientos o hechos vividos, en muchos casos traumáticos y violentos, relatados por sus protagonistas a las generaciones inmediatas o cercanas. Por eso, durante muchos años la memoria fue una categoría menor.

Sin embargo, en los años 70 la memoria adquirió carta de naturaleza académica cuando empezaron a aparecer las historias de vida y las autobiografías, que hicieron que pasase a valorarse la subjetividad dentro de la historiografía. De hecho, la memoria oral se convierte en un elemento indispensable para la reconstrucción de procesos históricos mal documentados, o para su verificación y contraste. Y la historia de la guerra civil española y del franquismo cuenta con una gran carencia de fuentes documentales que no existen o han desaparecido, o están mal conservadas y catalogadas³, por lo que el recurso a la memoria de los testigos se erigió en una fuente esencial para construir y reconstruir el relato histórico⁴.

La formación de futuros ciudadanos y ciudadanas, comprometidos con la mejora de su sociedad —esto es, la construcción de la dimensión cívica y pública de nuestro alumnado— constituye, sin duda, uno de los quehaceres básicos de la escuela democrática, hija del compromiso ilustrado nacido entre conocimiento, razón crítica y ciudadanía⁵.

Y, como dice Aguilar⁶, la transmisión de la interpretación y construcción colectiva del pasado a quienes no lo experimentaron personalmente convierte la memoria colectiva en memoria histórica. Así, las memorias sociales o colectivas se irán convirtiendo en memoria histórica conforme vayan desapareciendo los testigos directos. Las distintas memorias son, ciertamente, relatos particulares, inmersos en unos valores e influencias colectivas, pero aportan sentido a la historia, entendida esta como relato más «objetivo» y analítico. Por eso, las investigaciones historiográficas actuales empiezan a ser propensas a la consideración de la memoria como fuente historiográfica, para que la historia se construya con la memoria de todos y todas⁷. La historia ha de contar, irremediabilmente, con la memoria para que el material historiográfico sea completo. Por lo tanto, no se trata de suprimir o apartar la memoria (personal, individual y colectiva), sino de inscribirla en un conjunto histórico más vasto⁸.

³ HERNÁNDEZ, 2020.

⁴ RODRIGO, 2016: 17-18.

⁵ HERNÁNDEZ, 2016.

⁶ AGUILAR, 2008.

⁷ CANTERO y HERRANZ, 2018: 1015.

⁸ MIGUEL y SÁNCHEZ, 2018.

La consecuencia de esta perspectiva supone asumir que la memoria de las víctimas es parte integrante de la historia y debe ser tenida en consideración no solo para el esclarecimiento de los hechos, sino también para la generación de conocimiento histórico⁹, e implica que la historiografía no puede permanecer pasiva ante las voces de las víctimas, no solo por deontología profesional, que obliga al esclarecimiento de la verdad histórica, sino también por compromiso con la defensa de los derechos humanos. Desde esta perspectiva, Cuesta¹⁰ propone la enseñanza y el aprendizaje en la escuela de una «historia con memoria», que contemple los entramados de saber-poder que tejen la memoria colectiva de las sociedades y que tenga en cuenta la experiencia de las y los vencidos y que, asimismo, problematice el presente.

El alumnado, como sujeto de ciudadanía, debe vincularse así, en y desde la escuela, con el ejercicio de la democracia —entendida como espacio de libertad y responsabilidad a través de la participación en lo colectivo— y con el compromiso activo por la justicia social y la igualdad entre los seres humanos. En este sentido, hemos de señalar que la memoria histórica aporta a la mirada escolar una información indispensable para entender nuestro pasado reciente y las raíces de la resistencia social a la dictadura sobre las que se asienta la convivencia democrática del presente, y para construir la memoria democrática y alentar a las nuevas generaciones a seguir luchando por los ideales de libertad, justicia e igualdad.

Además, estos procesos históricos se explican y desarrollan en el final de la adolescencia de las jóvenes generaciones, cuando están a un paso de entrar en la edad adulta y participar plenamente como ciudadanos y ciudadanas en la sociedad de la que forman parte. Necesitan, por eso, conocer y comprender su pasado, la historia de su comunidad social en la que se insertan de forma activa, porque tienen derecho a la verdad. Son, además, procesos históricos recientes, que han afectado y siguen afectando a la sociedad en la que están, por eso tienen un mayor impacto social debido a su fuerte carga mediática y simbólica¹¹. Y la escuela no solo les transmite conocimientos, sino que los forma como futuros ciudadanos y ciudadanas que deben tomar parte activa en el mundo que les ha tocado vivir y que deben mejorar con su participación. En este sentido, la dimensión histórica es inseparable de la formación de la ciudadanía, puesto que comprender la naturaleza del conocimiento histórico constituye una herramienta de primer orden para poder adoptar una posición social coherente con los valores democráticos.

En las últimas décadas, el interés por reflexionar sobre nuestro pasado inmediato, que se ha extendido en nuestra sociedad, en particular tratando de

⁹ VELASCO, 2019.

¹⁰ CUESTA, 2014.

¹¹ MARINA, 2015: 55.

recuperar la voz de quienes defendieron la legalidad democrática republicana, víctimas de la represión franquista y protagonistas de la lucha antifranquista, se debe, ciertamente, a que todavía hoy la memoria pública y colectiva sobre estos hechos difiere sustancialmente de las conclusiones a las que nos conducen buena parte de los estudios históricos y a que la memoria individual de tantas víctimas aún sigue silenciada¹². Desde sus inicios, la dictadura franquista desarrolló una política de la memoria que procuró por todos los medios demonizar, y posteriormente hacer desaparecer, la memoria de la Segunda República y así poder consolidar una nueva memoria colectiva afín a sus propósitos. La maquinaria del silencio y la negación, cuyo fin último es el olvido, buscaba un completo dominio sobre la memoria, la cancelación del recuerdo y la imposición de los paradigmas oficiales.

La dictadura franquista silenció la memoria de las y los vencidos en la Guerra Civil, mediante una política de memoria institucional, que procuró demonizar y hacer desaparecer la memoria de la Segunda República. De esta forma, consolidó una nueva memoria colectiva afín a sus propósitos. Tras la muerte del dictador, en la época de la denominada «transición», no se luchó por restablecer el reconocimiento y la dignidad de quienes habían luchado por defender la legalidad democrática de la II República. Es más, en esta etapa de transición a la democracia se sucedieron indultos y amnistías para delitos cometidos durante la época franquista. Esto, que se vio acompañado de un «pacto de silencio» *de facto* entre políticos y partidos, puede considerarse una ley de «punto final» o de amnistía e impunidad de la dictadura y de quienes colaboraron con ella¹³. Se mantuvo, así, una «política del olvido» que ha significado una traba para la verdadera democratización del país¹⁴.

Cuando la democracia ya estuvo consolidada, los gobiernos sucesivos tampoco tuvieron interés en desarrollar una política de la memoria basada no solo en la exaltación de los valores democráticos, sino también en la reivindicación de aquellos que habían luchado contra el franquismo y que, con su esfuerzo, fueron una pieza esencial en la instauración de la actual democracia. Es decir, durante mucho tiempo, la falsa memoria creada por el franquismo no se vio contrarrestada institucionalmente con una nueva política de la memoria sustentada en referentes democráticos pasados y presentes. De esta forma, los valores de los perdedores y las perdedoras de la guerra fueron excluidos del

¹² VALLS, 2007.

¹³ «El régimen de Franco abrió una “causa general” contra la que calificó de “dominación roja”; nada similar se ha hecho en la democracia. [...]. Las políticas en relación con la verdad son también muy débiles: junto a la falta de toda comisión de la verdad, el acceso a la documentación todavía se enfrenta a demasiados obstáculos» (DE LA CUESTA y ODRIOZOLA-GURRUTXAGA, 2018: 32).

¹⁴ BARREIRO, 2017. RINA, 2019.

imaginario colectivo y de la representación social del pasado; y su memoria quedó proscrita al ámbito individual o familiar, y, en su lugar, sobrevivieron y se consolidaron los valores políticos dictatoriales, como antítesis de los defendidos por sus vencidos, en la que resultaría ser una suerte de «democracia relativista». Lo cierto es que el «memoricidio», como fue descrito por Primo Levi, que intentó llevar a cabo el franquismo, ha sobrevivido décadas al final de la propia dictadura, mediante una suerte de cultura del miedo y del silencio¹⁵.

Mientras que otras democracias, como la italiana o la francesa, se fundaron sobre el paradigma del antifascismo, la española lo hizo sobre el de la «superación» del pasado. Si en esos países la construcción del pasado y de las identidades colectivas han pasado por el mantenimiento de símbolos estéticos de la lucha antifascista y recuerdos perdurables de la crueldad de los regímenes anteriores, en España, el paradigma del antifascismo no fue aglutinador político ni fuente de legitimidad alguna y el naciente Estado democrático partió de un mito fundacional, de la misma transición «pacíficamente» controlada, y «se desarrolló, mediante una legitimidad de orden, el funcionamiento de la propia democracia en la que se hizo renuncia explícita al referente simbólico, al “lugar de la memoria” de la Segunda República como experiencia de pluralismo democrático, y a la experiencia de los vencidos como guardianes de la legitimidad democrática pretérita, en aras de la gobernabilidad del país»¹⁶. Y eso, sin lugar a duda, influyó poderosamente en la construcción de una no-política de la memoria.

No mirar al pasado, olvidar la guerra y sus víctimas, se suponía que era la «exigencia» para la «reconciliación», la primera piedra fundacional de una democratización consensuada y no violenta. Pero eso supuso renunciar al «garante» de su memoria como factor de legitimación, el «pacto del silencio» y la confusión de «amnistía con amnesia». De hecho, se constata que la democracia española está aún lejos de alcanzar los estándares internacionales y los reclamos sociales en materia de memoria democrática¹⁷.

Ni siquiera la ley por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas a favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la Guerra Civil y la dictadura, conocida como la Ley de Memoria Histórica de 2007, que llegó treinta años tarde, fue capaz de plasmar la exigencia de verdad, justicia y reparación que la sociedad reclamaba¹⁸. De hecho, se aprobó con muchas limitaciones y omisiones¹⁹: no se han condenado ni anulado los juicios sumarí-

¹⁵ RODRIGO, 2006.

¹⁶ RODRIGO, 2006: 11.

¹⁷ SÁNCHEZ, 2020.

¹⁸ ARDOIZ, FERNÁNDEZ e IJALBA, 2020.

¹⁹ Ha recibido críticas por asumir una cierta «desmemoria» interesada, al (a) renunciar a rendir cuentas del pasado, estableciendo disposiciones específicas para salvaguardar la

simos bajo jurisdicción militar de la dictadura franquista²⁰, ni se ha reconocido la Segunda República como Gobierno legalmente constituido, ni se ha asumido como labor del Estado la exhumación de las víctimas del franquismo, ni se ha establecido un proceso de restitución y compensación de los bienes incautados durante la dictadura, ni se han establecido mecanismos para dar respuesta a los «niños y niñas robados»²¹, etc. Esto puede ser un indicador de que el reconocimiento de las víctimas y la recuperación de la memoria histórica democrática constituyen todavía una «asignatura pendiente»²² del sistema democrático actual. Como indica Reyes Mate, «los modelos basados en el olvido no sirven para reparar el pasado»²³.

No obstante, la situación parece haber cambiado un tanto. La sociedad, especialmente entre la generación de «los nietos y las nietas de la guerra», sigue luchando actualmente por sacudirse la interiorización de esa «amnesia colectiva» y vuelve su mirada hacia esa historia oscura de represión y barbarie, reclamando conocer la magnitud de la represión y exigiendo que se reconozca moralmente a las víctimas.

Se están realizando numerosas investigaciones y publicaciones especializadas sobre este periodo y sobre estos acontecimientos que han vertido mucha luz sobre los mismos, pero lo cierto es que sus resultados no han conseguido, aún, llegar a formar parte de una percepción colectiva sobre el pasado²⁴ porque, como recuerda el propio Rodrigo, esa denominada «falsa memoria» del franquismo parece seguir presente en muchos aspectos de la vida cotidiana.

La Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas recordaba, el 17 de abril de 1998, que el «derecho a saber», en tanto que derecho colectivo, implica el derecho inalienable a conocer la verdad de lo que ocurrió y el «deber de recordar». El impulso para la recuperación de la memoria histórica democrática, que, a pesar de todas las trabas, se sigue manteniendo en buena medida, pretende asegurar la incorporación del conocimiento riguroso del pasado a la memoria

identidad de los presuntos autores de los abusos a las víctimas; (b) algunos aspectos de la Exposición de Motivos parecen mantener una equidistancia entre golpistas y defensores de la democracia republicana al hablar de dos «bandos» en la Guerra Civil y no de un Gobierno democrático legítimo que sufrió la agresión del fascismo nacional e internacional; (c) negando la anulación de sentencias de los consejos de guerra, tribunales de responsabilidades políticas y juicios sumarísimos; o (d) eludiendo la responsabilidad del propio Estado en la localización, exhumación e identificación de las víctimas de la Guerra Civil y la represión franquista, dejándolo en manos de asociaciones y colectivos mediante subvenciones o trabajo voluntario.

²⁰ La declaración de ilegitimidad de sentencias y condenas no se ha visto seguida por su anulación jurídica, por lo que siguen en vigor.

²¹ Sustracción de bebés nacidos en prisión y su entrega en adopción como si se tratara de bebés abandonados o huérfanos.

²² DÍEZ-GUTIÉRREZ, 2020.

²³ REYES MATE, 2008: 45.

²⁴ RODRIGO, 2008: 19.

pública, lo que en el caso español supone transmitir a las nuevas generaciones el significado de lo que realmente supuso la Segunda República, la dictadura franquista y la resistencia antifranquista, a la luz de los valores democráticos. Una política pública de la memoria debe tener como objetivo proclamar solemnemente la vigencia de los valores democráticos por lo que vivieron y, tantas veces, murieron quienes defendieron la legalidad democrática republicana como fundamento de la organización y convivencia social actual²⁵.

Y el espacio privilegiado por el que las jóvenes generaciones pasan y conocen nuestra historia y esos valores democráticos es el ámbito escolar. Por eso, la inclusión de la memoria histórica en la educación supone satisfacer el derecho a saber que tiene toda sociedad, pues su conocimiento a través de la asignatura de Historia de España (se imparte en 4.º de secundaria y 2.º de bachillerato) durante el periodo de escolarización, en la mayoría de los casos, representa el único momento de las vidas de buena parte de la población en que tienen contacto directo con la historia académica²⁶.

Sin embargo, la codirectora de «*El silencio de los otros*», documental sobre la represión de la dictadura ganador del Goya al mejor documental, describe los comentarios que le dejan jóvenes espectadores en su web: «Después de ver tu película le he preguntado a mis padres y, por fin, he entendido quién era mi abuelo». Para la gente joven esto es una epifanía, dice la directora. «Si ves la cara de la gente joven cuando ve la película... salen absolutamente indignadísimos, dicen: “Me han robado mi historia”»²⁷.

Esto nos ha llevado a plantear esta investigación desde el punto de vista del alumnado. Indagar si esta «desmemoria» sigue presente en la actual educación²⁸. Porque si un alumno o una alumna acaba su escolaridad sin conocer lo que la represión franquista y la lucha antifranquista marcó a varias generaciones, no deja de ser una tragedia en pleno siglo XXI²⁹ e indicador de que algo debemos corregir en el sistema educativo³⁰.

MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

La finalidad de esta investigación ha sido, por tanto, indagar en el conocimiento que, sobre las consecuencias de la guerra civil, la represión franquista y la lucha antifranquista, así como sobre el movimiento de recuperación de la

²⁵ ANSO, 2020.

²⁶ MARINA, 2015.

²⁷ GUTIÉRREZ, 2019.

²⁸ CHAVES, 2019.

²⁹ SOLÁ, 2019.

³⁰ CANO y NAVARRO-MEDINA, 2019.

memoria histórica actual, tienen actualmente los jóvenes que han acabado recientemente sus estudios no universitarios.

La complejidad de la realidad social que se investiga favorece la utilización complementaria de la metodología cualitativa y cuantitativa en la investigación sobre ésta³¹. Es lo que se ha venido a llamar «triangulación»³². Esta triangulación implica que se vigorizan mutuamente, brindando puntos de vista y percepciones que no podrían ofrecer por separado; contrastando resultados y obligando a replanteamientos y razonamientos más depurados³³. Por eso, se han utilizado dos instrumentos de recogida de información, uno de corte más cualitativo, el grupo de discusión, y otro que se enmarca dentro de la metodología cuantitativa, el cuestionario.

Se realizaron, en primer lugar, cinco grupos de discusión. La finalidad de estos grupos de discusión fue conocer e indagar, mediante un debate regulado y moderado por el equipo investigador, los conocimientos y opiniones que tenían sobre los temas del estudio, respecto al periodo de la historia de España que estábamos investigando.

En cada grupo de discusión participaron entre siete y diez estudiantes, con una duración de 2,5 horas. Del discurso producido en los grupos de discusión, se capturaron los aspectos y categorías «clave»³⁴, que facilitaron el diseño del segundo instrumento de investigación: el cuestionario.

Para el diseño del cuestionario de investigación se utilizaron también algunos ítems de la última encuesta del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), de 16 de abril de 2008 (n.º de estudio 2760), que preguntaba por la memoria histórica y, en concreto, por la «atención prestada a la guerra civil española y al franquismo durante la educación primaria o secundaria».

El cuestionario se aplicó de forma experimental a un pequeño grupo de estudiantes, para revisar las dificultades de comprensión y de comprensividad de las respuestas posibles de cada ítem. También se sometió a una técnica Delphi³⁵, de contraste y evaluación, solicitando el juicio de especialistas y expertas, tanto en el campo de la historia contemporánea como de la didáctica. A partir de todas las aportaciones recibidas se revisó el cuestionario definitivo que se ha aplicado.

La población objeto de la investigación han sido los estudiantes que han acabado recientemente segundo de bachillerato. Dado el extenso número de población objeto de investigación³⁶, se decidió realizar un muestreo no probabilístico

³¹ CADENA-IÑIGUEZ, RENDÓN-MEDEL, AGUILAR-ÁVILA, SALINAS-CRUZ, DE LA CRUZ-MORALES Y SANGERMAN-JARQUÍN, 2017. PADUA, 2018.

³² COOK y REICHARDT, 1986.

³³ PÁRAMO, 2018.

³⁴ MAXERA y ÁLVAREZ, 2019. ULLOA y MARDONES, 2017.

³⁵ REGUANT-ÁLVAREZ y TORRADO-FONSECA, 2016.

³⁶ Estudiantes de Bachillerato, el curso 2019-2020, fueron 672.524, según el Ministerio de Educación (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). No hay datos desagrega-

en vez de uno de tipo aleatorio, a causa del elevado coste que este último tendría. El muestreo ha sido de conveniencia e intencional³⁷. De conveniencia, en función de las condiciones de acceso y disponibilidad de los participantes, haciendo la selección mediante mecanismos informales y, por lo tanto, no asegurando la total representación de la población. Esto implica que los resultados que se han obtenido no pueden generalizarse.

Pero también ha sido intencional, seleccionando a los estudiantes participantes por sus posibilidades de ofrecer información detallada, buscando no tanto la medición, como la comprensión del fenómeno y la percepción social que tienen. Se pretendía, así, la transferibilidad, a partir de la descripción rica del fenómeno investigado en su contexto, más que en función del número de casos estudiados.

La muestra ha sido de 22 estudiantes participantes en los cinco grupos de discusión realizados y 368 estudiantes más, que han contestado a los cuestionarios aplicados. Los estudiantes son de Castilla y León mayoritariamente (64 %), pero hay representación de todas las comunidades autónomas (entre las que destacan Galicia con un 7,5 %, Asturias con un 6,6 % o Cantabria con un 4,3 %), distribuyéndose las demás en un porcentaje medio de 1,3 %). El 53 % chicas y el 47 % chicos; de edades comprendidas entre los 18 y los 23 años; el 75,5 % de primer año de grado y el resto de segundo y tercer curso de grado. La muestra se recogió entre abril y julio de 2019.

En cuanto al análisis de los datos recogidos, se ha utilizado la inducción analítica³⁸, la codificación y las comparaciones constantes durante todo el proceso³⁹. La inducción analítica implicó el examen de los datos en busca de categorías y de relaciones entre ellas. Las comparaciones constantes implican una estrategia que combina la codificación de categorías, con un proceso simultáneo de comparación y contraste constante de estas con los hallazgos detectados, donde se pueden descubrir nuevas dimensiones y relaciones.

De la triangulación de los datos así analizados, extraídos a partir tanto de los grupos de discusión como de los resultados de los cuestionarios, se han elaborado las conclusiones finales de esta investigación.

RESULTADOS

Se exponen a continuación los principales resultados de los cuestionarios, pues los de los grupos de discusión sirvieron, sobre todo, para confeccionar los

dos para 2.º de bachillerato.

³⁷ MIRAS, 2006.

³⁸ ROBINSON, 1951.

³⁹ TAYLOR y BOGDAN, 1992.

ítems principales del cuestionario, aunque algunos aspectos de los mismos se introducirán directamente en el apartado final, pues matizan y aclaran la discusión y las conclusiones de la investigación.

Sobre el primer bloque de contenidos respecto al que se preguntaba, referido a la Segunda República y la guerra civil, el 59,8 % del alumnado encuestado manifestó haber estudiado estos temas de forma completa y dedicándoles tiempo. Pero lo relevante en este caso es que el 40,2 % restante, o bien manifiestan que se abordaron estos temas por encima, dedicándoles poco tiempo (33,7 %), o bien, en un pequeño porcentaje, que no se había llegado a esta parte de la materia (4,3 %).

Pero, sobre todo, destaca que lo que se abordó fundamentalmente fueron contenidos centrados en la Segunda República y la guerra civil, pero mucho menos en la represión franquista (solo un 23 % hace referencia a los mismos) y en la lucha antifranquista (solo un 2,3 % los señala como contenidos abordados).

Respecto a la descripción sobre el inicio de la guerra civil, un 13 % de alumnado expone que se les explicó claramente como un golpe de Estado contra un gobierno democrático. En general, la mayoría (un 45,7 %) manifestaron que se les había presentado como «alzamiento militar» sin más matices, y el 32,6 % como «lucha entre dos bandos».

Esto concuerda con los términos con los que, con más frecuencia, recordaban que se calificaba la guerra civil. Mayoritariamente (71,7 %) «golpe militar» contra la República, aunque también se sigue usando el de «guerra fratricida entre hermanos» (6,5 %) y el de «dos partes enfrentadas, tan culpables la una como la otra» (15,2 %).

En el bloque relacionado con la represión franquista, solo el 12 % afirmaba conocer el significado del término «paseo» en el contexto de la represión. La mitad (50 %) manifestaba que no se había hablado de ello; un 34,8 % que se había tratado, pero no recordaban a qué se refería; y el resto no lo recordaba. Es decir, más de la mitad del alumnado no sabía lo que detrás de ese eufemismo se escondía.

Algo similar se constata al preguntarles por las cunetas y las fosas donde yacen más de 100.000 víctimas de la represión franquista⁴⁰. Solo el 29,3 % contestaron que sí se habló y se analizó dentro de los contenidos abordados en su centro y el 43,5 % refería que se había aludido a ello, pero sin aclarar cómo, quién y por qué.

Esto va repitiendo, de una forma bastante similar, en otros aspectos relacionados con la represión franquista. Solo un 20,7 % consideraba que la represión sistemática y organizada fue analizada en clase. Un 40,2 % afirmaba que no se

⁴⁰ ETXEBERRIA y SOLÉ, 2019. MUÑOZ, 2019.

había hablado de ello en clase. Y un 38 % que se había mencionado sin más explicación.

En cuanto al papel de la Iglesia católica, y su connivencia y justificación del golpe de Estado y la dictadura posterior, un 52,2 % recuerdan haberlo abordado y explicado en clase, mientras que un 17,4 % manifestaron que no se había dado en clase, y un 30,4 %, que solo se había dado por encima.

Un 33,7 % expresaban que se había abordado en el aula las leyes de incautación de bienes de las familias republicanas represaliadas, origen de algunas de las grandes fortunas en España, mientras que un 38 % dijeron que no se había tratado y un 26,1 % que, aunque se había comentado, no se había explicado.

En el tercer bloque abordado, sobre la lucha antifranquista, un 39,1 % manifestó que sí se había hablado y analizado en clase; un porcentaje similar (39,1 %) que se había mencionado, pero sin explicar ni profundizar y un 19,6 %, que no se había tratado el tema. Y respecto al papel de los «maquis» en la lucha antifranquista, el 45,7 % sí reconocía abiertamente que se había explicado su papel y la lucha que sostuvieron; un 26,1 %, que se habían nombrado, pero que no se explicó el rol que tuvieron frente a la dictadura. Y un 21,7 % declararon que «era la primera vez que oían ese término».

En el bloque dedicado a la recuperación de la memoria histórica, el 44,6 % respondió afirmativamente que sí se había hablado de «memoria histórica». Un 27,2 % que «algo se había dicho, pero muy por encima». Y un 28,3 % que no se había hablado de ello. Solo el 9,8 % manifestó que le habían explicado el trabajo de las Asociaciones de Recuperación de la Memoria Histórica y el 13 % que se mencionó, pero sin hacer hincapié en ello, mientras que el 77,2 % expresaban que no habían tenido ninguna explicación al respecto. Respecto a su labor en la exhumación de fosas comunes de represaliados por el franquismo, solo el 18,5 % afirmaba que sí se había abordado, el 31,5 % que solo se había mencionado y el 48,9 % expresaba que no se había hablado de ello.

Solo a un 15,2 % se les había llevado a visitar algún lugar de la memoria. Al 83,7 % restante, no. No obstante, una de las personas manifestó: «Acudimos a una charla sobre la memoria histórica donde nos explicaban todo el proceso y el esfuerzo de algunas personas por encontrar aún a familiares o amigos desaparecidos».

El 91,3 % afirmaban que no habían realizado actividades o trabajos sobre la represión franquista y la memoria histórica. Solo un 8,7 % recuerda hacer alguna actividad, poniendo como ejemplos: «Nuestra profesora trajo a un par de colegas suyos, que nos trajeron material visual de sus propias excavaciones y nos dieron una charla»; «preguntar a nuestros abuelos y familiares como vivieron la guerra, una pequeña entrevista por así decirlo»; «ir a un museo de la represión franquista»; «hacer una búsqueda de información y exponerla en clase en grupos»; «ir al cementerio al monumento conmemorativo de la Guerra

Civil»; o «excursiones por rutas de memoria histórica, donde había bunkers y restos en donde anduvieron maquis».

En lo que sí había una coincidencia mayoritaria en todo el alumnado que participó, era en que todo esto se debe desarrollar más en los contenidos escolares y en los libros de texto (un 91,3 %). Argumentaban para ello que «solo el ser humano puede tropezar dos veces con la misma piedra y aquel pueblo que ignora u olvida su historia está condenado a repetirla», o «porque son temas que ayudan a entender algunos de los conflictos de la sociedad actual y es necesario profundizar en ellos para formar ciudadanos críticos y conseguir una sociedad más democrática», incluso «porque normalmente la historia la han escrito los vencedores de las guerras olvidando cómo lo vivió el bando derrotado o vencido». Algún estudiante también recordaba que «lo que sé, es por lo que me han contado en casa o he buscado en internet», o que «es una época importante de nuestro pasado y es conveniente saber lo que sucedió, aunque no estemos orgullosos de ella y los libros solamente lo mencionan, no lo explican en profundidad», incluso «porque todavía hay cunetas con cadáveres sin identificar, desaparecidos, asesinados, etc.»

No obstante, también es necesario reconocer que un 8,7 % de los participantes consideraba que no es necesario insistir más en estos aspectos en los contenidos escolares. Una de las explicaciones más significativas que dan, en este sentido, es el de una de las personas que manifestaba claramente que «hay cosas más importantes que estudiar, a veces los profesores parece que quieren reavivar el conflicto entre hermanos enseñándolo en las clases, es decir, no al adoctrinamiento, si a los conocimientos verdaderos».

Por último, se les pedía el grado de acuerdo con determinadas afirmaciones, para conocer su visión personal. La inmensa mayoría considera que el recuerdo de la dictadura y de la guerra civil continúa vivo. Solo un 12,1 % cree que la Segunda República fue la responsable de la Guerra Civil y solo un 11 % considera que había más orden y paz con el franquismo que ahora. Sobre los monumentos dedicados a la memoria se hicieron tres preguntas similares, pero con orientación y sentido diferentes. Casi hay unanimidad en el apoyo a tener monumentos dedicado a todas las víctimas de la guerra civil (90,1 % de acuerdo). El acuerdo desciende respecto a tener monumentos dedicados a todas las víctimas de la dictadura franquista (78 % de acuerdo). Y se mantiene en un 64,8 % el acuerdo para tener monumentos dedicado a todas las víctimas de la Guerra civil, sean del bando que sean, ignorando u olvidando, quizá, que monumentos dedicados al bando franquista de la dictadura ha habido y todavía persisten en toda la geografía española.

Respecto a si la democracia debería anular los juicios políticos que tuvieron lugar bajo el franquismo, un 50 % está de acuerdo. Mayor acuerdo hay en torno a que las víctimas de la dictadura no han obtenido el reconocimiento que se merecen: un 74,7 % manifiesta su acuerdo. Lo mismo sucede ante la propuesta

de que las autoridades que violaron derechos humanos bajo la dictadura franquista deberían ser llevadas a juicio, con la cual un 78 % está de acuerdo. Finalmente, también un 80 % estaban a favor de retirar los símbolos de exaltación del franquismo de los lugares públicos.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

La primera constatación de esta investigación es que no siempre se llega a este tema en la escuela o, a veces, se da por encima. «El temario es tan extenso que no da tiempo»; «hay que preparar la selectividad y no da tiempo a todo» ... Son frases que se repitieron en los grupos de discusión y que confirman ese 38 % de encuestados que afirmaba que se abordaron estos temas por encima, dedicándoles poco tiempo o que, incluso, no se había llegado a esta parte de la materia, aunque en este último caso solo es un pequeño porcentaje el que así lo confirma. Es de reseñar también que, en algunos casos, algunos participantes de los grupos de discusión han manifestado que «no se tocan determinados temas porque se siguen considerando conflictivos», como también se ha visto en otras investigaciones⁴¹.

Una segunda conclusión es que los contenidos desarrollados, aunque tienden a presentarse desde una visión supuestamente «neutral y aséptica», realmente encubren graves silencios y ocultamientos deliberados. Aquellos sobre la represión franquista y especialmente la lucha antifranquista (solo un 2,3 % los señala como contenidos abordados), todavía siguen en buena parte ausentes de las aulas escolares. «Omisiones que podrían entenderse como un discurso (por omisión) legitimador de la dictadura, minimizador de sus consecuencias y que contribuye a la adopción de una perspectiva acrítica en un alumnado que finaliza la educación»⁴².

Además, parece que todavía perdura en el análisis de este período histórico y en la explicación de la guerra civil, la denominada teoría de la equidistancia o equiparación⁴³, en la que se plantea que hubo un enfrentamiento entre dos bandos, una lucha fratricida entre hermanos, que marca con el signo de la «culpabilidad» por igual a las dos partes enfrentadas. Sin embargo, como bien dice el historiador Moreno⁴⁴, una democracia nunca es culpable de un golpe de Estado y un gobierno democrático nunca es un bando.

Respecto al tema de la durísima represión franquista, parece que también se tiende a olvidar, o a minimizar, su análisis. Solo el 20,7 % reconoció que fue

⁴¹ VALLS, 2010. VALLS, PARRA y FUERTE, 2017.

⁴² MANCHA, 2019: 11.

⁴³ ERICE, 2009.

⁴⁴ MORENO, 2014.

abordada y analizada en 2.º de bachillerato esta represión, que comenzó con la guerra civil y que se prolongó durante los 40 años posteriores, donde el afán de venganza contra los simpatizantes o defensores de la democracia republicana fue orquestado legalmente y con carácter retroactivo⁴⁵.

La mitad del alumnado afirmaba no conocer qué significaba el término «paseo», término utilizado «eufemísticamente» durante la represión para referirse al asesinato clandestino de defensores o simpatizantes del gobierno democrático republicano, y solo uno de cada tres estudiantes manifestó que se había analizado y abordado de forma suficiente y adecuada el tema de las cunetas y las fosas del franquismo en sus clases.

Solo un 20,7 % recordaba que esta represión alcanzó a los sectores más variados de la sociedad, nombrándose algunos de estos en los grupos de discusión, como los funcionarios y funcionarias de la administración y los docentes. También surgieron en los grupos de discusión los llamados «efectos no contables» de la represión⁴⁶, pensando en el miedo, los traumas o la humillación que sufrieron no solo quienes fueron represaliados directamente, sino su entorno familiar y social próximo. Debido a que, durante los grupos de discusión, habían aparecido noticias sobre el tráfico de «niños robados»⁴⁷, algunos de los participantes afirmaron que «no sabían nada de esta práctica *atroz*», como la denominaron. No daban crédito ante esta práctica de la postguerra de arrebatar a las madres republicanas sus hijos para entregarlos a «familias de orden», que los «educaran» conforme a los principios religiosos y patrióticos de la dictadura⁴⁸.

Dos temas «tabú», el papel de la jerarquía católica y el expolio de bienes republicanos, siguen siendo también desconocidos, en buena medida, para el alumnado. Por una parte, el destacado papel que jugó la Iglesia (casi la mitad del alumnado no lo había dado o se trató por encima), animando a una «rebelión en forma de cruzada patriótica y religiosa contra la república atea» y legitimando la sublevación⁴⁹. No solo algunos obispos dieron apoyo material o una adhesión moral a los sublevados, entregando dinero y joyas o legitimando de palabra la sublevación, sino que la institución eclesiástica utilizó su ascendiente sobre la población y su influencia en la vida cotidiana, especialmente en las zonas rurales, al servicio del golpe de Estado y, posteriormente, de la dictadura. Las investigaciones reflejan que la postura de los obispos españoles a lo largo de la Guerra Civil y la represión franquista fue «no proteger o delatar a izquierdistas o afiliados a sociedades marxistas», colaborar con las autoridades golpistas y «darles informes sobre sus parroquianos», así como «participar en

⁴⁵ FUERTES e IBÁÑEZ, 2019. RODRIGO, 2008.

⁴⁶ CALZADO, 2015.

⁴⁷ VANYÓ, 2019.

⁴⁸ BARRANQUERO, 2017.

⁴⁹ MARTÍNEZ, 2015.

consejos de guerra». La adhesión a los sublevados prevaleció sobre sus declaraciones acerca del perdón o la reconciliación con los enemigos, a quienes, en sus escritos, despersonalizaban y consideraban «hordas», no personas, equivocadas por irresponsabilidad o por malicia. De las 60 diócesis españolas que había en 1936, 23 obispos apoyaron clara y abiertamente esta postura⁵⁰ y el resto optó por el silencio, confiando, eso sí, en que sus sacerdotes colaborarían igualmente como confidentes de las autoridades militares⁵¹. Prácticamente todos tenían afinidad ideológica con los golpistas, sobre todo por su anticomunismo, y el mismo afán de volver a una España tradicional, controlada por los de siempre, entre los que se contaban ellos.

Por otra parte, podemos hablar del expolio de bienes que sufrieron más de 200.000 familias⁵², que, según los golpistas, no habían sido «afectos al régimen». Aunque un 33,7 % reconocieron que sí se había tratado explícitamente en clase, en los grupos de discusión se vió claramente que prácticamente nadie conocía (solo un participante dijo que sí lo sabía, pero por información ajena a la escuela) que esto ha sido el origen de algunas de las grandes fortunas que ahora manejan la economía de nuestro país y del IBEX 35⁵³. En la exposición de motivos de la Proposición No de Ley, que el grupo político Esquerra Republicana de Catalunya (ERC) presentó, instando al Gobierno a «restituir a las personas perjudicadas, o en su caso a sus familiares, el dinero incautado por el régimen dictatorial, con un valor actualizado al año en curso», se argumentaba que, según constaba en un informe del Banco de España de fecha 11 de marzo de 1938, el monto total del dinero republicano incautado durante la Guerra Civil por el ejército franquista había ascendido a 35.047.500 pesetas. Asimismo, cálculos efectuados por especialistas en historia, a partir de la documentación recuperada, indican que la cantidad anulada por las autoridades franquistas en 1939 ascendió a unos 13.251 millones de pesetas en billetes declarados ilegales y 10.536.000 en cuentas bancarias bloqueadas. Además, habría que incluir también lo que algunas personas se llevaron al exilio porque no quisieron entregar su dinero al régimen dictatorial (arriesgándose, puesto que estaba prohibido).

Respecto a la lucha antifranquista, la realidad que refleja la investigación es muy similar al resto de los aspectos analizados. Solo un 39,1 % afirmaron que se había tratado la historia de la resistencia antifranquista y un 45,7 % manifestaban conocer el papel y la lucha que sostuvieron los maquis, a pesar de las

⁵⁰ Salvo el obispo de Pamplona, ninguno denunció la represión extrajudicial en los primeros meses de la guerra ni criticó públicamente la brutal legislación depurativa aprobada durante el conflicto (MARTÍNEZ, 2015: 262).

⁵¹ MARTÍNEZ, 2015.

⁵² PRADA, 2017.

⁵³ MAESTRE, 2019. Se conoce como IBEX 35 al grupo de mayores empresas españolas. Está formado por las 35 empresas con mayores beneficios que cotizan en el Sistema de Interconexión Bursátil Español (SIBE) en las cuatro bolsas españolas (Madrid, Barcelona, Bilbao y Valencia).

numerosas investigaciones y publicaciones sobre la resistencia antifranquista surgidas en las dos últimas décadas⁵⁴. En los grupos de discusión resaltó el hecho de que todas las personas participantes desconocían el papel de las guerrilleras antifranquistas, mujeres que sufrieron no solo el silencio de la represión —que comparten con sus compañeros varones— sino también el olvido por gran parte de la historiografía oficial⁵⁵.

En cuanto al apartado sobre el movimiento de recuperación de la memoria histórica y las actuaciones de las asociaciones y colectivos que reclaman que se hagan efectivos los principios de verdad, justicia y reparación, es el que más claramente sigue sin tener presencia en el relato histórico escolar. Solo un exiguo 9,8 % manifestó que le habían explicado su trabajo y un 18,5 % afirmaba haber abordado la exhumación de fosas comunes en la materia de historia. Solo a un 15,2 % se les había llevado a visitar algún lugar de la memoria y un 91,3 % afirmaban que no habían realizado actividades o trabajos sobre la represión franquista y la memoria histórica. Es sorprendente especialmente porque, como se puso en evidencia en los grupos de discusión, «sabían más de la represión nazi que de la dictadura franquista»; algunos conocían y habían «visitado más los campos de concentración nazis», a casi 3.000 kms. de distancia, que los numerosos campos de concentración franquista.

Esta invisibilización o minimización, no solo de la tragedia de quienes fueron fusilados en paredones o arrojados a simas o precipicios, sino también de la tragedia de quienes sobrevivieron como «perdedores» y sus descendientes, y de las luchas de quienes mantuvieron la rebeldía contra la dictadura, puede explicar en parte la «normalización de la desmemoria»⁵⁶.

Ciertamente, hay que reconocer que se ha avanzado. El olvido, minimización o relegación de la memoria histórica en la escuela ha sido mucho mayor en tiempos pasados⁵⁷. De hecho, ha supuesto que las generaciones que han llegado todos estos años a su etapa adulta carezcan de una formación con una mínima solvencia sobre lo que supuso la dictadura franquista y la lucha antifranquista que se mantuvo frente a ella. Sin embargo, no ha sido suficiente, como hemos podido comprobar y otras investigaciones recientes también atestiguan⁵⁸.

Lo cierto es que los jóvenes muestran su compromiso con los valores democráticos no solo en exigir un mayor y más claro conocimiento escolar sobre la memoria histórica, sino porque también consideran que el fascismo y el modelo de dictadura a él asociado ha de ser desterrado (aunque es alarmante que un 11 % del alumnado encuestado considere que «había más orden y paz con el

⁵⁴ ABAD, 2015. ANDRÉS, 2019. MORENO, 2014. SÁNCHEZ, 2019. YUSTA, 2018.

⁵⁵ BARRANQUERO, 2017. FERRER, 2019. RANZ, 2019.

⁵⁶ FUERTES, 2018.

⁵⁷ SOLÁ, 2019.

⁵⁸ CANO y NAVARRO-MEDINA, 2019.

franquismo que ahora»). Al igual que sorprende que haya entre los jóvenes tanto acuerdo, como hemos visto, en mantener monumentos a la memoria de todas las víctimas de la guerra civil, fueran del bando golpista o de quienes defendían la república elegida democráticamente. Algo que choca frontalmente, incluso, con las actuales leyes, que están quitando todos los monumentos y homenajes a los responsables del golpe de Estado y de la dictadura posterior. Esto parece constatar la «desmemoria» que se ha asentado en el imaginario colectivo y que no parece que el ámbito escolar haya contribuido a analizar críticamente. Parece que los jóvenes equiparan a todos los actores no solo de la guerra civil (víctimas y victimarios) sino también de la dictadura, aunque el grado de consenso se reduce, aunque es muy alto (un 64,8 %) cuando se les pregunta explícitamente si se han de tener monumentos dedicado a todas las víctimas de la Guerra civil, sean del bando que sean. Solo cuando se les plantea si se han de retirar símbolos que exalten abiertamente la dictadura o si deben ser juzgados quienes violaron derechos humanos durante la dictadura franquista aumenta claramente el consenso. Está claro que la consolidación de una memoria democrática aún es ambivalente en la mayoría de los jóvenes.

De este modo, parece que se ha configurado una sociedad bastante desconocedora de un pasado que cambió violenta y radicalmente el desarrollo del país, lo que facilita su manipulación mediática y política, con la vigencia de una mitología llena de lugares comunes como «reabrir viejas heridas», «revancha», «rencor», etc. Todo ello está generando el efecto que parece que se pretendía: insensibilidad, cierto hartazgo y falta de compromiso político por recuperar, dignificar y hacer justicia a esa memoria dolorida y ocultada, pese a las reiteradas advertencias de los más altos organismos internacionales sobre derechos humanos. Probablemente por eso, nuestros estudiantes y la sociedad adulta educada en esta «historia» sabe más del nazismo que del fascismo patrio. Esto significa que la formación académica tiene una gran responsabilidad al respecto.

Por eso consideramos que se han de promover propuestas de reforma del currículum y la organización escolar basándose en la realidad empírica del desconocimiento demostrado por los jóvenes sobre memoria histórica democrática. Como la iniciativa puesta en marcha recientemente en España para que se incluyan estos contenidos en los libros de texto de una forma clara y sin falsas equidistancias y se le dé el espacio que corresponde y el tiempo necesario en las asignaturas en que se imparte durante la escolaridad. Miles de firmas han suscrito el apoyo a esta iniciativa con numerosos expertos y expertas de reconocido prestigio encabezándola, como Paul Preston, Julián Casanova, Mirta Núñez o Ángel Viñas, entre muchos otros⁵⁹.

⁵⁹ Munárriz, Ángel, «Un manifiesto urge al Gobierno a “revisar los libros de texto” para evitar el bloqueo de la Ley de Memoria en las aulas», *Infolibre*, 2021, disponible en

Recuperar la memoria histórica democrática en la educación supone reequilibrar un relato histórico tergiversado durante demasiado tiempo. Pero también supone transmitir un imaginario colectivo de defensa de la verdad, la justicia y la reparación como valores fundamentales en toda democracia⁶⁰. Esta investigación ha tratado de ayudar en este empeño. Aunque una limitación, que no debemos olvidar, es que la muestra de esta investigación ha sido de conveniencia e intencional y que, por lo tanto, los resultados y las conclusiones que se han obtenido no son generalizables, pero sí pueden ser transferibles a otros contextos similares.

Esos otros contextos pueden ser las Comunidades Autónomas que, como Andalucía, Aragón, Asturias o Castilla y León, han decidido impulsar normativas que exigen la introducción de la memoria histórica en el currículum escolar de una forma más firme y decidida⁶¹. Aunque la mayor parte de estas leyes autonómicas de memoria histórica no han pasado realmente de las intenciones o las declaraciones⁶² y en algunas Comunidades Autónomas, incluso, se acaban de cercenar radicalmente las tímidas iniciativas que empezaban a ponerse en marcha, con el auge de la extrema derecha y su llegada a sus instituciones parlamentarias⁶³. De hecho, han quedado en el aire el I Plan Andaluz de Memoria Democrática y los 5 millones previstos para tareas de búsqueda de desaparecidos forzados, en el limbo la creación de un banco de ADN para identificar a las víctimas de la represión franquista, en suspenso la continuidad del Consejo de la Memoria Histórica y Democrática de Andalucía que iba a poner en marcha una especie de «comisión de la verdad», o la declaración de nuevos “Lugares de la Memoria”. El nuevo Gobierno pretende derogar la normativa y, a principios de 2020, todavía no había iniciado ni una nueva exhumación de las decenas que dejó aprobadas la extinta Dirección General de Memoria Democrática del Gobierno regional anterior, y no se había ejecutado ni la mitad del presupuesto de 2019, que se dejó paralizado.

Por su parte, las Cortes de Aragón aprobaron, en diciembre de 2019, una Proposición No de Ley, instando a desarrollar de forma efectiva la ley mediante la dotación de presupuesto «suficiente» y estableciendo plazos para constituir una comisión técnica de memoria democrática, poner en marcha un plan de acción y un centro de investigación. Pero, en cuanto a su artículo 28, sobre el ámbito educativo, no parece que se haya avanzado realmente de forma significativa. A pesar

https://www.infolibre.es/politica/manifiesto-urge-gobierno-revisar-libros-texto-evitar-bloqueo-ley-memoria-aulas_1_1208501.html

⁶⁰ Hernández Sánchez, Fernando, «Llegar para contarlos: sobre la necesidad (urgente) de reformular los programas de Historia reciente», *El Salto*, 28 de julio de 2021, disponible en <https://www.elsaltodiario.com/historia/llegar-para-contarlo-necesidad-urgente-reformular-programas-reciente>.

⁶¹ CHAVES, 2019. GARCÍA, 2019.

⁶² GALIANA I CANO, 2018.

⁶³ DE LA CUESTA y ODRIOZOLA-GURRUTXAGA, 2018.

de que solo establecía un pequeño y tímido avance de cara a «revisar los currículos educativos», aún no se ha visto que se plasme en algo real y concreto, siendo, además, esto lo único que supondría un cierto avance de cara a lo que se está planteando, porque el resto de medidas de este apartado son periféricas o muy colaterales al núcleo central del trabajo educativo en las aulas, que, por otra parte, no dejan de ser desiderata, realizables, en todo caso, para quienes las quieran poner en práctica de forma voluntaria: «Impulsar actividades complementarias y extraescolares de visitas a rutas y lugares de memoria democrática», «diseñar — desde la Administración educativa— programas específicos sobre memoria democrática», «programas de participación para que las familias puedan contribuir a la construcción de la memoria democrática», «incluir contenidos de memoria democrática en la formación del profesorado» o «desarrollar actividades en torno a la memoria democrática a lo largo de cada curso». Propuestas interesantes y necesarias, pero que no dejan de ser tangenciales.

En términos similares podríamos describir la Ley del Principado de Asturias 1/2019, de 1 de marzo, para la recuperación de la memoria democrática, donde en su artículo 37, sobre «la memoria democrática en la educación», establece que «la memoria democrática estará incluida en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y en el de bachillerato como elemento de fortalecimiento de los valores democráticos» y lo concreta en que «la Administración procederá a actualizar los contenidos curriculares para ESO y bachillerato en las áreas de Ciencias Sociales, Geografía e Historia», así como otras actuaciones similares a las que ya se han descrito en otras normativas regionales referidas a «visitas a rutas y lugares de memoria», «inclusión de contenidos de memoria democrática en la formación de los funcionarios», etc. El anteproyecto de Ley de Memoria Histórica y Democrática de Euskadi apenas dedica cinco líneas, en su artículo 14, a «aportaciones educativas de la Memoria Histórica», con frases genéricas: «Ofrecerá herramientas didácticas para la inserción de la Memoria Histórica en el currículo educativo vasco». En el mismo sentido, la Comunidad Valenciana, copia el modelo de las anteriores legislaciones y establece también su introducción en la Ley 14/2017, del 10 de noviembre, de Memoria Democrática y para la Convivencia, pero tampoco se han dado pasos decisivos para ello. Sin embargo, es necesario señalar que también hay ejemplos prácticos reseñables de política institucional de gestión y divulgación de las políticas de memoria como el Memorial Democràtic de Catalunya.

No obstante, lo más habitual ha sido la dejadez o desinterés institucional. El último ejemplo, representativo de esta «desidia» intencionada que promueve declaraciones «políticamente correctas» pero que no se plasman en medidas efectivas, es el Decreto de la Memoria Histórica y Democrática de Castilla y León de 2018. En su artículo 11, referido a la introducción de esta temática en la educación, en un giro argumental propio del partido conservador que gobierna desde hace décadas esta comunidad autónoma, se denomina

«Educación basada en los derechos humanos y la paz»; desaparece en el título cualquier referencia a memoria histórica y se introduce lo que se empieza a denominar, en una ceremonia de la confusión, «concordia» y «memoria democrática» para unir, mezclar y equiparar franquismo y terrorismo. Se utilizan los términos propios de las maniobras dilatorias que todo lo cifran a una posible aplicación futura, sin ningún compromiso explícito: «Se procurará». Se afirma textualmente: «Se procurará la inclusión en el currículo escolar, cuando se produzca un cambio de los currículos de la ESO y bachillerato, de contenidos relacionados con la defensa de los derechos humanos, los derechos y obligaciones contenidos en la Constitución y el Estatuto de Autonomía y los valores democráticos, así como de contenidos que permitan adquirir conocimientos sobre la verdad de los hechos ocurridos durante la Guerra Civil y la dictadura franquista». Supeditar su inclusión a un cambio curricular puede ser fiarlo *sine die*, pues solo ha habido una reforma curricular y fue hace 24 años. Mezcla, además, los derechos humanos, la Constitución y el Estatuto de Autonomía, en un Decreto de Memoria Histórica y acota el asunto a «adquirir conocimientos sobre la verdad de los hechos», con un enfoque que parece trasladar la teoría de la equidistancia e incluso el revisionismo al currículo.

Por eso, en este contexto, se hace más necesario que nunca recuperar la memoria histórica como base de la ciudadanía democrática, pues esta recuperación afirma la calidad de la democracia y es una inversión de futuro para las nuevas generaciones, dado que no se debe olvidar que la identidad colectiva se construye en buena medida con el material de la memoria. Sin conocimiento no hay memoria histórica, no hay verdad, justicia, ni reparación posible⁶⁴.

BIBLIOGRAFÍA

- Abad Buil, Irene, «Los maquis: Otra categoría de análisis de la represión franquista», en *Las Brigadas Internacionales: Nuevas perspectivas en la historia de la Guerra Civil y del exilio*, Tarragona, Universitat Rovira i Virgili, 2015: 383-393.
- Aguilar Fernández, Paloma, *Políticas de la memoria y memorias de la política*, Madrid, Alianza Editorial, 2008.
- Andrés Gómez, Valentín, *Del mito a la historia. Guerrilleros, maquis y huidos en los montes de Cantabria*, Cantabria, Universidad de Cantabria, 2019.
- Anxo Fernández Manso, Eladio, «Memoria histórica na aula», *Revista galega de educación*, 76 (Santiago de Compostela, 2020): 26-29.
- Ardoiz Jiménez, Leyre, Fernández Garijo, Inés e Ijalba Pérez, Pablo, «Por una Memoria Histórica Europea: el caso de las exhumaciones tempranas en España del año 1979», *Revista de Estudios Europeos*, 75 (Madrid, 2020): 365-377.

⁶⁴ ARROYO, 2020. DELGADO, 2019.

- Arroyo, Charo, «Sin Memoria no hay Historia y sin Historia no hay verdad», *Libre pensamiento*, 102 (Nicaragua, 2020): 46-51.
- Barranquero Texeira, Encarnación, «La memoria de la represión franquista sobre las mujeres en los websites», *Historia y Comunicación Social*, 22/2 (Madrid, 2017): 363-380, doi: <http://dx.doi.org/10.5209/HICS.57849>.
- Barreiro Mariño, María, «La memoria histórica en España y su situación en el ámbito educativo: la necesidad de crear un museo memorial en España», *Revista Historia Autónoma*, 11 (Madrid, 2017): 261-278.
- Cadena-Iñiguez, Pedro, Rendón-Medel, Roberto, Aguilar-Ávila, Jorge, Salinas-Cruz, Eileen, De la Cruz-Morales, Francisca del Rosario y Sangerman-Jarquín, Dora M.^a, «Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales», *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 8/7 (México, 2017): 1603-1617.
- Calzado, Antonio, *La Valldigna. Un món en conflicte (1931-1979)*, Valencia, La Xara, 2015.
- Cano Romero, Jaime y Navarro-Medina, Ernesto, «La Historia como formadora de ciudadanía: concepciones de estudiantes de Bachillerato de un centro de Sevilla», *Investigación en la Escuela*, 99 (Sevilla, 2019): 60-74, doi: <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2019.i99.05>.
- Cantero de Julián, Juan Ignacio y Herranz de la Casa, José María, «Historización de la memoria: Metodologías y conceptos para la inclusión de la memoria en los estudios historiográficos», en *Comunicación y Espectáculo: Actas del XV Congreso de la Asociación de Historiadores de la Comunicación*, Porto, Universidade do Porto, 2018: 1005-1016.
- Chaves Palacios, Julián, «Consecuencias del franquismo en la España democrática: legislación, exhumaciones de fosas y memoria», *Historia Contemporánea*, 2/60 (Madrid, 2019): 509-538.
- Cook, Thomas y Reichardt, Charles, *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid, Morata, 1986.
- Cuesta, Raimundo, «Genealogía y cambio conceptual. Educación, historia y memoria», *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22/23 (Almería, 2014): 1-30, doi: [10.14507/epaa.v22n23.2014](https://doi.org/10.14507/epaa.v22n23.2014).
- De La Cuesta Arzamendi, Juan Luis y Odriozola-Gurrutxaga, Miren, «Marco normativo de la memoria histórica en España: legislación estatal y autonómica», *Revista electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 20/8 (Bilbao: 2018): 1-38.
- Díez Gutiérrez, Enrique Javier, *La asignatura pendiente*, Madrid, Plaza y Valdés, 2020.
- Erice Sebares, Francisco, *Guerras de la memoria y fantasmas del pasado. Uso y abusos de la memoria colectiva*, Oviedo, Eikasía, 2009.
- Etxeberria, Francisco y Solé, Queralt, «Fosas comunes de la Guerra Civil en el Siglo XXI: antecedentes, interdisciplinariedad y legislación», *Historia Contemporánea*, 2/60 (Madrid, 2019): 401-438.
- Ferrer González, Mari Carmen, «Memoria histórica y democrática con perspectiva de género», *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 27/96 (Sevilla, 2019): 218-218.

- Fuertes Muñoz, Carlos, «La dictadura franquista en los manuales escolares recientes: una revisión crítica», *Revista Historia Autónoma*, 12 (Madrid, 2018): 279-297, doi: <https://doi.org/10.15366/rha2018.12.015>.
- Fuertes Muñoz, Carlos e Ibáñez Domingo, Mélanie, «La represión franquista en los manuales escolares: el problemático tratamiento de un tema histórico conflictivo», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 37 (Sevilla, 2019): 3-18.
- Galiana i Cano, Vicent, «La memoria democrática en las aulas de secundaria y bachillerato: balance de una experiencia didáctica», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 34 (Valencia, 2018): 3-18.
- García de las Heras González, Mariano, «La impunidad de la dictadura franquista: notas sobre la represión y la memoria histórica en la España democrática», *Reflexión Política*, 21/43 (Barcelona, 2019): 12-17.
- Gutiérrez, Pablo, «Los alumnos pueden salir de la ESO sin haber dado nunca la dictadura franquista», *El Diario de la Educación*, 2019, disponible en <https://cutt.ly/IrQJjcq>.
- Hernández Sánchez, Fernando, «Memoria e Historia del Presente: La asignatura en que España no progresa adecuadamente», *Nuestra Historia: revista de Historia de la FIM*, 2 (Madrid, 2016): 227-233.
- Hernández Sánchez, Fernando, «Investigar, divulgar, enseñar: obstáculos y recursos para el estudio de la Historia reciente», *Historia y Memoria*, 21 (Tunja-Boyacá-Colombia, 2020): 199-232.
- Maestre, Antonio, *Franquismo S.A.*, Madrid, Akal, 2019.
- Mancha Castro, José Carlos, «El franquismo en el libro de texto. Un análisis crítico de tres manuales escolares para 4.º de ESO en Andalucía», *Investigación en la Escuela*, 98 (Sevilla, 2019): 1-15.
- Marina, Marcos, «De democracias, dictaduras, guerras, repúblicas y monarquías: la historia reciente española en los libros de texto», en Juan Carlos Colomer, Javiere Esteve y Mélanie Ibáñez (coords.), *Ayer y hoy. Debates, historiografía y didáctica de la historia*, Valencia, PUV, 2015: 52-55.
- Martínez Sánchez, Sonia, «¿Canes mudos? Los obispos españoles ante la represión franquista durante la Guerra Civil española», *Historia y política: Ideas, procesos y movimientos sociales*, 33 (Madrid, 2015): 241-273.
- Maxera, Miren y Álvarez Blanco, Luis, «Los grupos de discusión como instrumento de valoración de la cultura científica de la ciudadanía. Propuesta de diseño de un grupo de discusión», *Congreso Ibero-americano em Investigaçao Qualitativa CIAIQ2019*, 1 (Lisboa, 2019): 1075-1080.
- Miguel-Revilla, Diego y Sánchez-Agustí, María, «Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica», *Revista de Estudios Sociales*, 65 (Madrid, 2018): 113-125.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional, *Datos y cifras curso escolar 2019/2020*, Madrid, MEC, 2019.
- Miras, Julia, «Inferencia estadística sobre poblaciones finitas con muestras intencionales», *Estadística española*, 48/162 (Zamora, 2006): 295-332.

- Moreno Gómez, Francisco, *La victoria sangrienta 1939-1945. Un estudio de la gran represión franquista, para el Memorial Democrático de España*, Madrid, Alpuerto, 2014.
- Muñoz Encinar, Luis, «De la exhumación de cuerpos al conocimiento histórico. Estudio de la represión franquista a partir del caso extremeño», *Historia Contemporánea*, 260 (Madrid, 2019): 477-508.
- Padua, Julen, *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*, México, Fondo de Cultura Económica, 2018.
- Páramo Bernal, Pilar, *La Investigación en Ciencias Sociales: Técnicas de recolección de la información*, Bogotá, Universidad Piloto de Colombia, 2018.
- Prada Rodríguez, Julio, «Franquismo y represión económica. Balance historiográfico y propuestas de investigación», *Historia del Presente*, 30 (Madrid, 2017): 9-20.
- Ranz Alonso, Eduardo, «La represión franquista contra la mujer», *FEMERIS: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, 43 (Madrid, 2019): 53-70.
- Reguant-Álvarez, Mercedes y Torrado-Fonseca, Mercè, «El método Delphi», *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9/1 (Barcelona, 2016): 87-102.
- Reyes Mate, Manuel, *Justicia de las víctimas. Terrorismo, memoria, reconciliación*, Barcelona, Anthropos, 2008.
- Rina Simón, César, «La memoria franquista en el espacio urbano: cuestiones metodológicas e historiográficas para las comisiones locales de memoria histórica», *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 27/96 (Sevilla, 2019): 193-196.
- Robinson, William, «The logical structure of analytic induction», *American Sociological Review*, 16 (Nueva York, 1951): 812-818.
- Rodrigo, Javier, «La Guerra Civil: “Memoria”, “Olvido”, “Recuperación” e “Instrumentación”», *HISPANIA NOVA. Revista de Historia Contemporánea*, 6 (Madrid, 2006), disponible en <https://cutt.ly/brw8OLu>.
- Rodrigo, Javier, *Hasta la raíz. Violencia durante la Guerra Civil y la dictadura franquista*, Madrid, Alianza, 2008.
- Sánchez Moreno, Manuel, «Las políticas de memoria democrática en España: entre la impunidad y las obligaciones internacionales», *Cuadernos de Gobierno y Administración Pública*, 7/1 (Madrid, 2020): 41-52.
- Sánchez Tostado, Luis Miguel, «Resistencia antifranquista en Andalucía: La épica de una causa perdida», *Andalucía en la Historia*, 64 (Sevilla, 2019): 30-33.
- Solá García, Antonio, «El pasado es de todos. Neoliberalismo y normalización de la memoria en las post-dictaduras de España y Argentina», *1616: Anuario de Literatura Comparada*, 9 (Salamanca, 2019): 67-84.
- Ulloa Martínez, Jorge y Mardones Barrera, Rodolfo, «Tendencias paradigmáticas y técnicas conversacionales en investigación cualitativa en ciencias sociales», *Perspectivas de la Comunicación*, 101 (Temuco, Chile, 2017): 213-235.
- Valls, Rafael, «La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo», *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6 (Barcelona, 2007): 61-73.
- Valls, Rafael, «La difficile storia recente e il suo studio a scuola: il caso della Spagna», *Mundus. Rivista di didattica della storia*, 5-6 (Palermo-Firenze, 2010): 73-82.

- Valls, Rafael, Parra, David y Fuertes, Carlos, «Los temas históricos conflictivos y su abordaje escolar: un ejemplo español», *Clío & Asociados*, 25 (Santa Fe, Argentina, 2017): 8-21.
- Vanyó Vicedo, Raquel, «Niños robados: deberes pendientes para España en el acceso a la verdad, la justicia y la reparación», *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, 39 (Valencia, 2019): 190-205.
- Velasco Mesa, Custodio, «La memoria histórica y su dimensión política, social y académica», *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 27/96 (Sevilla, 2019): 231-234
- Yusta, Mercedes, «Hombres armados y mujeres invisibles. Género y sexualidad en la guerrilla antifranquista 1936-1952», *Ayer: Revista de Historia Contemporánea*, 11/02 (Albacete, 2018): 285-310.

Recibido: 07/09/2020

Aceptado: 29/09/2021

