



**Universidad**  
Zaragoza

## Trabajo Fin de Máster

Modalidad A, línea 2.6.

La memoria democrática en la enseñanza de la historia: marco conceptual y comparación con otros sistemas educativos en la Europa Occidental

*Democratic Memory in the Teaching of History: Conceptual Framework & Comparison with other Educational Systems of Western Europe*

Autor

Marcos Guerrero Aina.

Director

José Antonio Mérida Donoso.

Facultad de Educación.

2023

**Resumen:**

El presente artículo propone una aproximación teórica al concepto de memoria democrática y a los principios que rigen su aplicación en la enseñanza de la historia en el ámbito de la educación secundaria. De forma paralela, el texto también procura una evaluación de la situación educativa española en relación con la introducción de la memoria democrática en el aula de historia y su aprovechamiento para favorecer una educación ciudadana. Estableciendo una comparación entre los esfuerzos hechos en España y aquellos realizados en Portugal, Francia y Alemania, el artículo ofrece una vista panorámica de los desafíos y oportunidades que se presentan ante docentes y pedagogos que adoptan un enfoque basado en la memoria democrática. En general, este artículo enfatiza la relevancia de la educación en memoria democrática y configura un estado de la cuestión sustentado en las investigaciones y reflexiones de numerosos autores de renombre.

**Palabras clave:** memoria democrática; memoria histórica; ciudadanía democrática; educación secundaria; enseñanza de la historia; políticas públicas.

**Abstract:**

This article encompasses a theoretical examination around the definition of democratic memory and the principles that govern its introduction in history teaching during secondary education. At the same time, an assessment of the current situation of the Spanish educational system regarding democratic memory teaching and its exploitation in order to educate citizens is provided. Setting a comparison between Spanish efforts and those made in Portugal, France and Germany, we aim to provide further insight about challenges and opportunities presented to teachers and pedagogues who adhere to this methodology. Overall, this article underlines the relevance of democratic memory education and draws an elaborated state of the issue sustained on the research made by well established and renowned scholars.

**Key Words:** democratic memory; historical memory; democratic citizenship; secondary education; history teaching; public policies.

## Índice

Introducción; la evolución hacia una educación histórica comprometida con el pasado, presente y futuro de la sociedad .....	4
El Concepto de Memoria Democrática .....	10
El sistema educativo español frente a la memoria democrática .....	17
Portugal y el examen del pasado colonial .....	24
Francia y la patrimonialización mnemónica del entorno.....	29
Alemania y el problema de la sobrexposición.....	34
Conclusión; hacia una educación fundada en el respeto a la democracia .....	39
Bibliografía.....	44

## **Introducción; la evolución hacia una educación histórica comprometida con el pasado, presente y futuro de la sociedad**

Los eventos históricos que componen nuestro pasado y dan forma a nuestro presente no son accesibles, exclusivamente, en forma de conocimientos teóricos encerrados en libros y archivos. Por el contrario, el pasado sigue muy vivo en nuestro día a día, influenciando cómo vivimos y nos relacionamos, en calidad de individuos y como sociedad (Carretero, 2017). De hecho, la selección de tópicos de estudio y el énfasis en ciertos temas es un reflejo directo de las ideas, intereses, principios y valores que nos gobiernan, indicando el rumbo que colectivamente pretendemos tomar y la sensibilidad social ante ciertos temas de actualidad. Por supuesto, esta es una compleja negociación en la que intervienen numerosos colectivos con pretensiones dispares, que beben de imaginarios diversos para conformar su identidad y son poseedores de perspectivas frecuentemente contradictorias. El estudio del pasado nunca estará exento de este ruidoso debate que lo rodea y que, al margen de disputas academicistas e historiográficas, revela las inquietudes y características del presente en la misma medida en que lo hace del mundo pretérito.

Los ejemplos que podemos sacar a relucir para respaldar esta afirmación son numerosos. ¿Alguien puede dudar, acaso, de la importancia que ha tenido la esclavitud como institución en la historia de los Estados Unidos de América? A pesar del papel fundamental jugado por los esclavos de color en el pasado norteamericano, el estudio de la esclavitud sólo ha adquirido el vigor y la envergadura que merece en las últimas décadas. Algo similar ocurre con el caso de la mujer y su papel en la historia. Durante décadas, la historia de la mitad de la población ha sido ignorada —cuando no, silenciada— al dirigir nuestra mirada al pasado. A día de hoy, los nuevos estudios que anualmente reivindican el papel de la mujer en la historia se cuentan por centenares, quizá miles. Pero la significancia de cada tema histórico no es el único aspecto inmerso en estas lizas; el objeto de estudio en sí mismo es, también, un campo presto para enconados enfrentamientos entre posturas inevitablemente condicionadas por las diferentes sensibilidades, experiencias e identidades de quienes se significan en el debate. Difícilmente encontraremos posturas similares entre las historiografías polaca y rusa cuando se estudia la “liberación” o “ocupación” de los primeros durante el avance soviético en el transcurso de la Segunda Guerra Mundial. La pérdida de las posesiones americanas por parte de la Monarquía Hispánica tampoco se lee igual en Madrid y en Ciudad de México. Como indicamos, los ejemplos son numerosos y diversos.

Berger constata que la historia, en calidad de disciplina escolar curricular, fue creada en el siglo XIX con la intención de adoctrinar a los estudiantes en el relato de su pasado nacional, en un momento en que la historiografía académica también se guiaba por los mismos impulsos nacionalistas (Berger, 2014). Sin embargo, ambas dimensiones de la historia no han experimentado la misma evolución desde entonces. Mientras la historiografía ha ido variando en su discurso, sus propósitos y sus inquietudes, la

historia que se enseña en escuelas e institutos ha continuado ligada —a pesar de sus propias transformaciones— a la consecución de una conformidad colectiva alineada con esta perspectiva nacionalista, acrítica en muchos sentidos. Desde la segunda mitad del siglo XX, y especialmente desde los años 90 en adelante, este discurso en ocasiones dogmático se ha visto desafiado por la paulatina democratización de los medios de información y la multiplicación de los cauces de acceso a opiniones alternativas y nuevas sensibilidades. Televisión, cine, radio, literatura, museos, memoriales y, finalmente, internet, todo ello en un contexto de creciente globalización, han hecho de la historia un debate más vivo y más abierto que nunca, desafiando toda preconcepción y brindando nuevas perspectivas a menudo ignoradas desde el relato “oficialista” (Carretero, 2017).

La consecuencia obvia de este proceso ha sido la desactualización curricular de la asignatura de historia y su sometimiento a una revisión y crítica recurrente por su desconexión con los temas y enfoques ofrecidos desde otros medios. De acuerdo con Seixas, los objetivos a los que la educación histórica aspiraba se concretan en la valoración positiva del pasado, presente y futuro del grupo socio-cultural al que se pertenece y la identificación del individuo con la historia política del país (Seixas, 2004). Ahora, en el siglo XXI, el reacondicionamiento de la asignatura para ofrecer un rostro más amigable a las nuevas generaciones de estudiantes parece tener unas pretensiones renovadas, centradas en entender el pasado en su complejidad, aproximar al alumnado a la metodología del historiador, aceptar la multicausalidad de los fenómenos históricos relacionando el pasado con el presente y el futuro, y diferenciar las facies características de los diferentes periodos históricos para evitar juicios presentistas. Esta complejizada nueva forma en que se presenta la historia a los jóvenes hace que las tesis sostenidas con anterioridad hayan entrado en una evidente crisis, chocando con una narrativa mucho más amplia y flexible. El camino para lograr esta reorientación de la asignatura de historia ha sido largo y, en buena medida, continuamos recorriéndolo a día de hoy.

Barton y Levstick consideran que el primer naípe cayó con la irrupción de los nuevos enfoques metodológicos que, desde su aparición en los años 80 en el ámbito anglosajón, vienen priorizando el desarrollo cognitivo por medio del pensamiento histórico y las estrategias historiográficas antes que la transmisión de un volumen amplio de información a asimilar (Barton & Levstick, 2004). Esta diferenciación entre los contenidos de primer y segundo orden fue desarrollada, con especial énfasis, por Seixas y Morton, que catalogan en seis las dimensiones cognitivas del pensamiento histórico constitutivas de este segundo orden: relevancia histórica, trabajo con fuentes, cambio y continuidad, multiperspectiva histórica, causalidad y ética histórica (Seixas & Morton, 2013).

El énfasis depositado en la atención y fomento de la actividad cognitiva del estudiante en el aprendizaje del conocimiento histórico vino de la mano de otras ideas y perspectiva igualmente pujantes, que ponían el punto de mira en el rol del estudiante

como un pupilo social. Para ello, los trabajos de Lave y Wenger fueron pioneros al considerar que la pericia histórica no se apoya, de forma exclusiva, en el esfuerzo cognitivo individual. Además, es preciso participar de la actividad dialéctica que gira en torno a los conceptos y narrativas históricas. El conocimiento se construye de forma colectiva y, como tal, siempre bebe de numerosas fuentes que incorporan elementos diversos. Era preciso mostrar, en consecuencia, que los problemas históricos no tienen respuestas unívocas y cerradas a nuevas reflexiones (Lave & Wenger, 1991). Las estrategias educativas han ido, poco a poco, reorientándose en este sentido, lo que ha implicado una revalorización del diálogo y el debate en torno a los problemas tratados y la ampliación del espectro de fuentes de información manejadas, todo en pos de desarrollar un pensamiento crítico.

Si todos estos avances producidos hasta día de hoy han sido positivos, el grado de permeabilidad de los sistemas educativos occidentales ante ellos ha sido variable y no siempre satisfactorio. Para Van Sledright, existe una gran coincidencia entre las narrativas escolares que gobiernan los centros educativos y los mitos fundacionales de la nación en que se encuentran, con sus respectivos refuerzos ideológicos e identitarios (Van Sledright, 2008). En el mismo sentido, Carretero considera que la narrativa escolar de los eventos históricos de carácter nacional, especialmente cuando son recientes y entrañan cuestiones históricas conflictivas, continúan resistiéndose a ampliar el debate que entrañan y conceder una mayor libertad discursiva que alimente su valor pedagógico (Carretero, 2017). Es cierto, de todas formas, que estos casos demandan una especial sensibilidad por su continuidad histórica hasta nuestros días —en muchos casos todavía padecemos sus consecuencias—, lo que puede despertar juicios emocionales con gran arraigo en el imaginario colectivo. Además, la impronta que este tipo de eventos suele poseer para la configuración de las diferentes identidades nacionales añade un matiz frecuentemente polémico al debate. En definitiva, construir un análisis histórico con pretensión de objetividad, manteniendo la debida distancia emocional e ideológica que esto requiere, es una tarea ardua frente a estos escenarios. Este ejercicio de honestidad académica es tanto más complicado cuando comprobamos que su realización desafía las funciones propias del relato nacional: la creación de identidad grupal, generar adhesión y lealtad al Estado-nación, o facilitar la formación de un imaginario común dentro del cual los individuos que en él se reconocen pueden operar y socializar con mayor facilidad (Carretero, 2017). El problema de estos relatos es que son enormemente excluyentes y están marcadamente ideologizados, definiendo a un sujeto de la narración histórica, la “nación”, muy concreto y poco amigable a la revisión histórica.

La lección más clara que podemos extraer de esta realidad es que debemos continuar incidiendo en la transformación metodológica ya planteada y, al mismo tiempo, remar para abandonar la reproducción incuestionada del relato nacional. Las lecciones de historia deben servir al alumno para deconstruir los relatos históricos inmóviles, favorecer una comprensión más profunda de los procesos y personajes para evitar la formación de categorías genéricas y superficiales con las que interpretar el pasado y

evitar la contaminación que la ideología, la política y otros campos a menudo interrelacionados con la historia pueden ejercer.

Si bien es necesario —como se ha remarcado en los párrafos superiores— abogar por la idoneidad de una enseñanza histórica capaz de formar estudiantes desprovistos de prejuicios y capaces de enfrentarse a los problemas históricos desde una posición desapasionada, realizando una aproximación científica, esto no quiere decir que los posicionamientos de los discentes ante estos problemas deban ser neutrales. La generación o la adquisición de conocimientos ha de ser honesta y fundarse en un desarrollado sentido crítico, pero ello no implica equidistancia, en especial cuando abordamos aquellos problemas históricos señalados por Carretero y cuyas consecuencias todavía se dejan sentir (Carretero, 2017). La educación actual hace especial énfasis en el valor de la historia como vía para la promoción de valores ciudadanos y de convivencia, así como en la transmisión de la importancia capital que tienen los derechos humanos y los principios democráticos como elementos constitutivos de un ecosistema favorable al desarrollo humano individual y colectivo. La historia también sirve para que el estudiante forje una opinión propia del pasado y extraiga lecciones que aplicar en su presente. El docente, dentro del respeto a la libertad intelectual y opinativa, busca con su labor orientar este proceso para sostener y ahondar en la adquisición de una cultura democrática fundada en el respeto.

Como consecuencia de estos planteamientos, la educación para la ciudadanía ha adquirido difusión en los sistemas educativos occidentales desde la última década del siglo XX. El Informe Eurydice, elaborado por la Comisión Europea en 2017, ha comprobado cómo los diferentes Estados de nuestro entorno han introducido diferentes formatos desde los que formar una ciudadanía crítica, responsable, políticamente alfabetizada y que haga gala de unos valores y actitudes que reflejen una cultura democrática, abierta e integradora. Entre los numerosos esfuerzos realizados para conformar una conciencia cívica en los estudiantes, domina el enfoque que, de forma transversal, integra sus contenidos entre las diferentes asignaturas que conforman el currículo oficial. Entre estas, la historia, por su evidente relación con la evolución del género humano y sus fórmulas de convivencia e interrelación política, económica, social, afectiva y cultural, no puede sino desempeñar un papel capital (Agencia Educativa, en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural [EACEA], 2017).

La enseñanza de la historia es un elemento central de nuestro sistema educativo y su patente orientación ciudadana y democrática. De acuerdo con Díez Gutiérrez, su valor específico radica en la comprensión de la experiencia humana proyectada en el tiempo, componiendo estructuras con las que interpretar la realidad actual en clave histórica, con perspectiva temporal y enfoque globalizador (Díez Gutiérrez, 2018). Todo ello contribuye en la mejora de la percepción del entorno social. Sin embargo, como bien apuntan Barton y Levstik, la relación entre la enseñanza de la historia y de la educación ciudadana no ha supuesto en absoluto una pulsión dirigida hacia un objetivo compartido. La historia se hace eco, a menudo, de un concepto de ciudadanía que orbita

en torno a identidades nacionales a menudo excluyentes y de un cariz hostil para aquellos colectivos tradicionalmente excluidos de este discurso categórico. En su lugar, la pretendida cultura democrática que la educación occidental busca asentar asevera una macro-concepción democrática global gobernada por el respeto, la empatía y la aceptación de las diferencias en un marco de convivencia, solidaridad y entendimiento extendido, mucho más amplio que los encorsetados ropajes del *ethos* nacionalista (Barton & Levstick, 2004). En conjunción con la historia, las competencias ciudadanas deben poder aflorar a medida que se adquiere una conciencia y empatía históricas y se interpretan las fuentes del pasado para ponerlo en relación con nuestro presente.

En el caso de las asignaturas vinculadas a los departamentos de geografía e historia, la referida transversalidad en la educación ciudadana ha adoptado un original paradigma formativo que casa, especialmente bien, con las transformaciones pedagógicas ya descritas, basadas en la amplitud del registro de opiniones e interpretaciones y la profundización cognitiva necesaria para operar conforme a la metodología y riqueza conceptual del historiador<sup>1</sup>. Esta fórmula es la educación en memoria democrática. Para Corredor, Willis-Obregon y Asensio-Brouard, la memoria democrática es un medio imprescindible para la reparación de los episodios de violencia y represión característicos de guerras, conflictos civiles o regímenes autoritarios y dictatoriales. Permite que los perpetradores no escapen del escrutinio público y facilita la justicia social; también restaura la dignidad y el reconocimiento de las víctimas de estos sucesos y las hace partícipes de la narrativa pública e histórica, que queda influenciada por sus experiencias personales. Todo ello con el objetivo de garantizar la no repetición de los episodios que trata al crear la concienciación social necesaria para no volver a recorrer la senda que condujo a ellos y diseñar barreras legales, institucionales, sociales y conductuales que los prevengan (Corredor et al., 2018). En esta línea, la memoria democrática pretende cimentar una cosmovisión ciudadana entre el estudiantado que lo haga garante y partícipe de unas conductas y valores democráticos, favoreciendo la convivencia a nivel nacional e internacional.

Como se ha podido comprobar en las páginas anteriores, el planteamiento de la educación histórica en el contexto europeo y occidental en las últimas décadas ha evolucionado de forma notoria. La ampliación horizontal y vertical de los temas ha priorizado el desarrollo de habilidades cognitivas por medio del estudio de la historia antes que la simple asimilación de contenidos de primer orden. En paralelo —aunque de forma algo más tardía—, la introducción de nuevos episodios históricos y nuevas interpretaciones historiográficas en las aulas apunta a un distanciamiento de la narrativa nacional oficialista en favor de una historia más heterogénea y problematizada. Esto se ha producido en un contexto de creciente preocupación institucional por garantizar una formación en valores que asiente la convivencia en el seno de unas sociedades cada vez

---

<sup>1</sup> A efectos de economizar el uso del lenguaje, se propone sintetizar la referencia a este conjunto de cambios pedagógicos como cambio o evolución vertical y horizontal. La evolución horizontal implica el crecimiento en el número de interpretaciones y posicionamientos considerados, mientras la vertical señala el adentramiento progresivo en ejercicios de mayor exigencia cognitiva.

más plurales, cuyas diferentes comunidades integradoras han heredado pasados marcados por la fricción intergrupal, ya sea por criterios nacionales, políticos, étnicos, religiosos... Así, la educación ciudadana ha pasado a ser una pieza esencial cuya proyección transversal a lo largo de toda la trayectoria educativa alude, con especial énfasis, a la historia. Como resultado, la memoria histórica ha ganado proyección como uno de los elementos capitales a trabajar en el aula de historia.

El presente escrito tiene por objetivo realizar una revisión bibliográfica que constata las principales aportaciones académicas a la construcción teórica del concepto y su implementación metodológica comparada en diferentes sistemas educativos del panorama europeo occidental. Para ello, se va a realizar un análisis de los avances y la situación, en materia de memoria democrática aplicada al ámbito de la educación secundaria, en los Estados de Portugal, Francia y Alemania, además de la propia España<sup>2</sup>. Como resultado, se pretende componer un estado de la cuestión que refleje su grado de implantación en sus sistemas educativos, valorando sus posibilidades e intuyendo algunos errores que pueden producirse como resultado de su implementación. De forma previa, y para favorecer un correcto entendimiento del concepto, va a realizarse una exploración teórica de la memoria democrática, tratando de delimitarla, explorarla y comprender sus implicaciones de cara a utilización con fines educativos. En el caso de España y Portugal, la atención va a focalizarse en los esfuerzos que ambos Estados han llevado a cabo para renovar el currículo, adaptar la metodología y las dificultades que acompañan a este esfuerzo que, en buena medida, se encuentra todavía en un estadio primario. Así, van a tenerse en cuenta problemas como la ausencia de una interpretación compartida del pasado reciente, el difícil encuadramiento de la historia nacional con los nuevos imperativos políticos —marcados por el ensalzamiento de una conciencia europea compartida—, las reticencias existentes entre sectores del profesorado, la polarización política o la carencia de una metodología y una infraestructura didáctica adecuadamente desarrollada. Por el contrario, el análisis de los sistemas educativos francés y alemán va a reflejar cómo la educación en memoria democrática, tras seguir determinados planteamientos largamente asentados en ambos sistemas, puede producir algunas consecuencias inesperadas y no deseadas entre los estudiantes. Estas problemáticas, que numerosos autores han comenzado a intuir recientemente, plantean un desafío cuya resolución no es sencilla y puede exigir la revisión y reacomodación de los paradigmas educativos en los que, por largo tiempo, se había amparado la formación en memoria democrática en ambos países.

---

<sup>2</sup> Por motivos de concreción espacial y de relevancia para el caso español —siguiendo criterios de proximidad geográfica, cultural y de importancia en la implementación de una enseñanza basada en la memoria democrática—, se han elegido los países de Portugal, Francia y Alemania para el presente estudio.

## El Concepto de Memoria Democrática

Aunque el concepto de memoria democrática goza, a día de hoy, de especial prodigalidad, siendo un concepto clave en el léxico de historiadores, docentes, pedagogos, políticos y legisladores, no cuenta con un marco teórico y metodológico bien definido que establezca su naturaleza y oriente su implementación en las aulas. En términos generales, y como bien dejan notar Wineburg, Mosborg, Porat y Duncan, hay que notar la sensible diferencia existente entre la memoria democrática<sup>3</sup> y la historia. La memoria colectiva depende de una interacción entre las experiencias personales de las víctimas, que han llegado hasta nosotros, a través de diferentes mecanismos y ámbitos de creación de conocimiento —libros, manuales, museos, películas, programas y artículos de divulgación,...— capaces de influir sobre la narrativa pública. Además, tratándose de un ejercicio centrado en la puesta en valor de las experiencias de las víctimas, el derecho al reconocimiento público de su sufrimiento debe anteponerse a los criterios más estrictos de exactitud histórica (Wineburg et al., 2007). La memoria democrática no es una reconstrucción fehaciente del pasado sino un reconocimiento de la forma en que ciertos grupos violentados y maltratados lo experimentaron.

Otra consideración sobre la que es preciso profundizar es el concepto de “memoria” y su diferenciación con la historia. Este es un tema ciertamente amplio y con una abundante bibliografía donde, a menudo, se enfatiza en diferentes matices que hacen variar la definición de la noción de memoria y su compleja relación con la disciplina histórica. Sin pretensión de profundizar en este debate y con la intención de ofrecer un somero entendimiento del concepto, se han recuperado algunas de las aportaciones más destacadas. Así, Halbwachs sienta las bases de este concepto al considerar que la memoria no puede pretenderse objetiva, siendo fruto de un imaginario colectivo preponderante en la matriz social, capaz de generar un relato negociado sujeto a intereses parciales —en el caso de la memoria democrática, sería la proliferación y asentamiento de valores democráticos, cívicos e inclusivos, siempre manteniendo un componente de objetividad que las legitime— (Halbwachs, 2004). Nora también contribuye a ahondar en la distinción entre los conceptos de memoria e historia: la primera está encarnada por grupos vivientes y está abierta a un cambio perenne, sumida en la dialéctica entre el recuerdo y la amnesia que genera sucesivas deformaciones y es susceptible a transformaciones, manipulaciones, latencias y revitalizaciones; la historia, en cambio, es una reconstrucción de pasado que, aún problemática e incompleta,

---

<sup>3</sup> Wineburg et al. (2007) hablan de memoria histórica —no democrática— pero, en términos generales, considero que no existe una diferencia fundamental entre la memoria histórica y la memoria democrática. Mientras la literatura en anglófona trabaja, de forma casi exclusiva, con el término de memoria histórica, en las publicaciones en castellano se recurre con frecuencia a ambos términos, que se emplean de manera indistinguible. Queriendo hacer un uso del lenguaje lo más preciso posible, considero que el matiz diferenciador entre ambos términos radica en la finalidad que encierra su semántica. Si la memoria histórica implica un reconocimiento de las expresiones invisibilizadas de una experiencia histórica conflictiva, la memoria democrática relaciona dicha actividad con una voluntad explícita por instrumentalizarla para transmitir valores democráticos. Como en ámbitos pedagógicos el primer término siempre queda asociado con el segundo, aquí hemos optado por referirnos siempre a la memoria democrática en un sentido totalizador, que encierra ambos conceptos.

mantiene una pretensión de objetividad y un distanciamiento emocional del hecho estudiado (Nora, 2008).

¿Pero qué es la memoria democrática? Lo cierto es que las definiciones propuestas son numerosas. En el ámbito de la literatura hispanoparlante, que maneja el término de memoria democrática con mayor asiduidad, son varias las propuestas de definición de este concepto. Iniesta González entiende la memoria democrática como “el patrimonio cultural intangible conformado por historias, memorias, espacios, experiencias identificadas y pruebas de voluntad de continuar con ímpetu disidente inspirado por valores democráticos” (Iniesta González, 2011); Delgado-Algarra y Estepa-Giménez la definen como “un recuerdo cargado de valores subjetivos relacionados con los momentos conflictivos de nuestra historia reciente, definiéndose a raíz de la experiencia personal de cada individuo en el seno de un grupo social determinado” (Delgado-Algarra & Estepa-Giménez, 2016); por su parte Bejines Baquero entiende que la memoria democrática es aquella en continua construcción, destrucción o reconstrucción a partir de las interacciones que ocurren en el seno de una sociedad dada, pero con vocación formativa para la defensa y promoción de unos principios deseados desde la óptica del Estado de derecho y la comunión con los Derechos Humanos (Bejines Baquero, 2016); Calveiro extiende estas definiciones para afirmar que debemos referirnos a la memoria democrática en plural, pues las memorias son múltiples articulaciones del pasado formuladas en el presente, fundadas en las experiencias y, por tanto, a menudo contradictorias (Calveiro, 2006). Arrazola Ruiz y Mellado Moreno parten de estas consideraciones de memoria democrática para equipararla con una “verdad transicional” que es indicativa de las corrientes ideológicas y de poder preponderantes en un momento dado y que, en nuestro actual escenario, se corresponde con una voluntad de reparación frente a las vulneraciones de los derechos humanos, la violencia y la represión por medio de la escucha activa y la puesta en valor de las experiencias vitales de las víctimas (Arrazola Ruiz & Mellado Moreno, 2022). Así, la memoria democrática se erige como una vía desde la que construir una renovada confianza social.

Como se puede comprobar, existen diferentes matizaciones del término, pero todos los autores remarcan la diferenciación existente entre historia y memoria, además de enfatizar en la reivindicación legítima del sufrimiento de las víctimas y su reparación en escenarios recientes como un valor sobre el que construir consciencia democrática. Corredor, Willis-Obregon y Asensio-Brouard profundizan en la concepción teórica de la memoria democrática para distinguir tres niveles en que esta se produce. La memoria personal refiere a la historia singularmente experimentada por un sujeto concreto, la memoria colectiva alude a las vivencias compartidas por una comunidad dada y, por último, la memoria histórica es la expresión narrativa de estos recuerdos que permea a la historiografía de ámbito académico y su discurso. Si bien la memoria histórica provee del contexto necesario a las expresiones de la memoria personal, esta reviste a la anterior de su significación emocional más profunda, poniendo rostro a los procesos históricos que las grandes historias abordan de forma impersonal e, incluso, abstracta.

Por último, la memoria democrática funciona como un nexo de unión entre ambas, cimentando la noción de que las experiencias personales no son fenómenos aislados y pueden extrapolarse a comunidades enteras en el marco de ciertos procesos sociales amplios que determinan las experiencias de dichos colectivos (Corredor et al., 2018).

Las posibilidades que ofrece la memoria democrática, teniendo en cuenta sus implicaciones teóricas, son numerosas. Delgado-Algarra, que ve la escuela como un motor del cambio social, considera imprescindible la didáctica de la historia en base al compromiso con la democracia y la formación de una ciudadanía informada, participativa, crítica y tendente a la justicia social, comprometida con el presente, consciente del pasado y con miras al futuro. Para ello, es necesaria la selección y construcción de los contenidos didácticos teniendo en consideración la relevancia de los problemas actuales e históricos y su relación con el conocimiento cotidiano de los estudiantes (Delgado-Algarra, 2019). Además, Cuesta señala que son cinco las dimensiones que deben orientar al docente en la selección de los contenidos más óptimos para la formación de sus dicentes en clave mnemónica: individual, social, histórica, conflictiva y selectiva (Cuesta, 2011). Atendiendo a estos parámetros, los profesionales de la educación pueden conectar con la sensibilidad de su estudiantado y suscitar un interés que jugará en favor del proceso de aprendizaje y concienciación pretendido.

Banks defiende que las intervenciones educativas que trabajen la memoria democrática deberían repercutir sobre las identidades de los estudiantes para hacerlos más tolerantes y abiertos a la diversidad existente en el mundo y las sociedades occidentales. Así, los alumnos se benefician de estas actividades al incorporar a su persona atributos como una vocación pacífica ante la resolución de conflictos, una predisposición integradora y tolerante para con otras comunidades y la voluntad de generar un marco político-social de convivencia, todos rasgos muy necesarios en sociedades que han experimentado conflictos de diversa índole en un pasado reciente (Banks, 2008). Como hace notar Carretero, existe un profundo vínculo entre la identidad de los individuos y las narrativas históricas prevalentes dentro de su círculo social, por lo que el fomento de la convivencia pasa, inextricablemente, por la enseñanza de una historia sensible al sufrimiento ajeno (Carretero, 2017). Como consecuencia, la educación en memoria democrática debe irrumpir en esta narrativa, pero también reforzar el sentido de responsabilidad individual de los estudiantes, enfatizando en el peso de sus comportamientos y acciones individuales a la hora de desafiar estigmas históricos.

Duckworth defiende que la formación en memoria histórica exige rebasar la barrera de una educación centrada en la memorización de eventos, fechas y lugares, poniendo el énfasis en otros elementos. Especialmente relevante es el estudio de los rasgos estructurales en que se funda una sociedad y su conexión con los eventos, más superficiales, que suponen una expresión de los mismos (Duckworth, 2015). En relación con esto, se debe hacer hincapié en aquellos factores estructurales responsables de la

perpetuación de fracturas sociales agudas, caso de la desigualdad de género o el racismo sistemático. Para todo ello, y con voluntad de conectar las tres memorias democráticas antes citadas, el trabajo con fuentes es fundamental, trasladando el punto de vista de víctimas, perpetradores y sujetos pasivos que atestiguan, pero no intervienen sobre los procesos observados (Bilewicz, 2016). Sin embargo, y dado el carácter a menudo duro de los temas concernientes a la memoria democrática, es preciso advertir la necesidad de ajustar los temas a la edad de los estudiantes y al contexto del aula con la finalidad de no dañar sensibilidades.

Ibáñez Etxebarría, Vincent Otano y Asensio también aportan su visión sobre la pedagogía de la memoria democrática al ejemplificar cómo su aprendizaje puede producirse en entornos formales —en el aula, en definitiva— e informales —espacios como museos o memoriales—. Mientras los primeros favorecen un aprendizaje más organizado y sistemático, los segundos generan una mayor repercusión emocional. Esto es así porque en museos, exhibiciones y espacios de consagración de la memoria se da un contacto más directo con el pasado, interactuando con vestigios y objetos auténticos y alcanzando una mayor profundidad en la concienciación perseguida (Ibáñez Etxebarría et al., 2012). González Vázquez menciona el potencial didáctico que acompaña a una nueva forma de turismo, el turismo negro o de dolor y recuerdo, que aborda el sufrimiento humano desatado en los conflictos contemporáneos y cuyo profundo impacto y consecuencias permean hasta nuestra realidad contemporánea (González Vázquez, 2016). En todo caso, estos espacios de aprendizaje informal suponen una herramienta muy valiosa para acercar al estudiante hasta la memoria de las generaciones pasadas, tomando conciencia de su sufrimiento. Otros medios informales, también con enorme potencial, son los recursos audiovisuales y las plataformas inalámbricas, dado su enorme alcance y grado de propagación. Sin embargo, el control docente sobre este ámbito es muy limitado.

Weinstein, Freedman y Hughso aportan una serie de consideraciones metodológicas a la pedagogía de la memoria democrática. En su opinión, la efectiva enseñanza de la memoria exige ser conducida en un “ecosistema de subsanación” gobernado por la confianza y la esperanza. Esto implica configurar las sesiones educativas como ventanas de oportunidad para la asimilación de vías de actuación alternativas a los trágicos eventos con los que se trabaja, cimentando el convencimiento de que otro curso de acción es posible con la debida concienciación y la voluntad de corregir los errores del pasado (Weinstein et al., 2007). Estos autores, junto a Corredor, Willis-Obregon y Asensio-Brouard, señalan que las dinámicas del aprendizaje deben desplazar el protagonismo al propio estudiante y fomentar el desarrollo de las aptitudes colaborativas entre compañeros. Si esto se trabaja debidamente, la penetrabilidad de la memoria democrática, sumada a la realización de actividades conjuntas donde el alumno toma las riendas de su formación, favorecen la adopción de una actitud de corresponsabilidad y una gestión de la responsabilidad consecuente con los vínculos comunitarios y las relaciones dentro del aula (Corredor et al., 2018). En suma, estas dinámicas repercuten positivamente sobre el mensaje transmitido por la memoria

democrática al producir la sensación de que las acciones individuales y grupales tienen un impacto real: fraguar al estudiante en el marco de la participación democrática y asentar una creencia sólida en el peso de la comunidad entendida como cuerpo igualitario que precisa de un proceso negociado de toma de decisiones —en lugar del tradicional sistema vertical que una clase gobernada por el docente puede generar—.

Por último, Ibáñez Etxebarria et al. señalan el valor capital que el trabajo con fuentes representa en la pedagogía de la memoria democrática (Ibáñez Etxebarria et al., 2012). Al operar con diferentes fuentes y testimonios, el alumno no sólo construye interpretaciones y valoraciones fundadas en opiniones, vivencias y rememoraciones dispares sobre el pasado, sino que se favorece una relación más responsable con este. Conectar las experiencias individuales con el discurso de máximos presentado por la historiografía y su concreción en un determinado ámbito local o regional reviste especial importancia, pues permite tender puentes entre los diferentes niveles mnemónicos que Corredor et al. apuntan y formular una interpretación de la historia veraz que no despersonalice a las víctimas ni ignore las especificidades de su sufrimiento (Corredor et al., 2018).

Si asumimos las reflexiones teóricas de Bejines Baquero (Bejines Baquero, 2016) y Arrazola Ruíz y Mellado Moreno (Arrazola Ruíz & Mellado Moreno, 2022), el objetivo final de la enseñanza de la memoria democrática radica en la apelación a las heridas abiertas de un pasado reciente marcado por el conflicto civil, inter-comunitario, inter-étnico o inter-cultural para apuntalar la formación de un marco social de aceptación, respecto y adhesión a los principios definitorios de nuestro vigente sistema de organización político-social. Por lo tanto, se pretende que los estudiantes reconozcan y defiendan el valor trascendental y la repercusión positiva que para sus vidas tiene el respeto a los derechos humanos, la convivencia en el seno de una democracia liberal y el enriquecimiento derivado de la consecución de un modelo de sociedad plural e integrada. Esta es, por tanto, la finalidad última de la memoria democrática. Sin embargo, y como bien señala Duckworth, la transmutación de estos objetivos a la realidad del aula y las dinámicas educativas no es realista. El trabajo de la memoria democrática no es la única faceta educativa orientada a esta finalidad y, por supuesto, el horario lectivo no es el único momento en que los principios e ideas sugeridos deben ser defendidos y transmitidos. La escuela y el instituto no son sino un eslabón más de un proceso formativo mucho más amplio y complejo del que toda la sociedad en conjunto debe tomar parte. Por ello, Duckworth propone una serie de objetivos ajustados al papel específico que el trabajo de la memoria democrática en las clases de historia debería perseguir (Duckworth, 2015):

- Que la educación sobre la paz dé paso a una actitud asertiva que la construya a través de acciones específicas y una voluntad dirigida a la resolución pacífica de los conflictos y el sustento de la convivencia.

- Formación de una consciencia histórica desligada de la reverberación del relato nacional, consiguiendo así un entendimiento complejo de la historia y fomentando la empatía hacia otros grupos y colectivos.
- Conversión del aula en un espacio para el diálogo crítico, que acepte la pluralidad de opiniones y, desde la predisposición y el aperturismo, sea receptiva ante revisiones del discurso histórico, reinterpretaciones, las miradas críticas, la disensión y el debate —siempre y cuando estos se planteen desde el respeto—.
- La edificación y puesta en valor de lazos transversales que generen o enfaticen un acervo común, algo clave para la revigorización de una sociedad plural y para sanar las fracturas que amenazan una convivencia donde prevalecen ciertas tensiones. Especialmente relevante es esto para aquellas sociedades que emerjan de un conflicto civil o social en tiempos recientes.
- Reforzar el rol desempeñado por los centros educativos como espacios capitales para la vida comunitaria, dando vida a un micro-ecosistema de convivencia que reproduzca valores democráticos y conciliadores.
- Explotar la interpelación emocional que los crudos episodios de la memoria democrática suscitan para desarrollar la empatía histórica y hacerla extensible a todos los individuos, independientemente de su comunidad o identidad.
- Sentar objetivos y proyecciones del futuro inmediato, del mundo en que se desarrollará la vida de los estudiantes, generando el compromiso y la voluntad de estos por desenvolverse de forma proactiva desde la adhesión a unos principios de convivencia democrática y el respeto por los derechos humanos.
- Transformar la narrativa histórica para dotar de un cariz más humano al estudio de grandes procesos históricos como la esclavitud, los conflictos bélicos o los genocidios, dando un mayor protagonismo a las víctimas y evitando ser equidistantes.
- Recuperar la historia oral que ha permitido que la experiencia de las víctimas continúe viva en la memoria de sus descendientes y su comunidad. Puesta en valor de estas experiencias transmitidas para dignificar a sus protagonistas y emplear sus vivencias con vocación pedagógica.
- Lectura didáctica del presente y puesta en relevancia de injusticias patentes, discursos o acciones intolerantes o contrarios a la convivencia, problematizando la realidad cotidiana de los estudiantes y predisponiéndolos a actuar frente a estas situaciones<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Duckworth (2015), cuyas reflexiones se sustentan en el análisis del sistema educativo estadounidense, llama a este último objetivo la politización de la educación en memoria democrática. La justificación de tal acepción se basa en la pervivencia de la violencia cultural y determinadas narrativas identitarias que gozan de propagación y amenazan la preponderancia del discurso que en los centros educativos se intenta transmitir. Aquí se ha optado por suprimir el término “politización” por su talante polémico, ya que la limitación de espacio impide una explicación y desarrollo que transmita la riqueza y profundidad de la argumentación ofrecida por Duckworth en la selección de esta terminología.

Como se habrá podido apreciar, las aportaciones teóricas al concepto de memoria democrática son numerosas y, con frecuencia, encierran matices que dificultan una definición cerrada o global del término. Los autores españoles, deudos de su propio contexto<sup>5</sup>, tienden a dotar a la memoria democrática de un carácter más político que su contraparte angloparlante. En todo caso, la bibliografía especializada coincide en que la memoria democrática alude a la recuperación de las vivencias y experiencias pasadas en contextos de represión, vejación, vulneración o discriminación para su exposición instrumentalizada hacia una educación en valores democráticos y ciudadanos. Las posibilidades metodológicas que encierra el trabajo de la memoria democrática son amplias y exigen, en todo caso, un tratamiento responsable de las crudas realidades vividas por los individuos y colectivos que padecieron los hechos trabajados en el aula.

---

<sup>5</sup> Que se abordará en el siguiente apartado del presente manuscrito.

## **El sistema educativo español frente a la memoria democrática**

El caso concreto de España reviste especial interés desde la perspectiva de la memoria democrática en cuanto a que los escenarios más significativos a los que debería aludir, en virtud de su significación para todos los españoles y su cercanía en el tiempo, han sido los grandes ausentes. Navarro-Mana se ha hecho eco de esta realidad, afirmando que el característico rechazo español a recuperar su memoria histórica reciente obedece a que esta actividad conduce al cuestionamiento implícito de una Transición democrática entendida como modélica y el miedo a la reapertura de las heridas que ésta subsanó (Navarro-Mana, 2021). Esta es una realidad característica de España, donde el cambio de régimen político nunca se produjo al abrigo de una narrativa histórica consensuada y mayoritariamente compartida. No existe, por ende, una interpretación historiográfica sólidamente extendida respecto a los hechos comprendidos entre 1931-1978 y, por lo tanto, tampoco una cosmovisión popular hegemónica del significado que etapas políticas o bélicas como la Segunda República, la Guerra Civil o la Dictadura Franquista tuvieron para el actual devenir del Estado español. La polarización resultante plasmó su sello en la configuración político-institucional y social resultante de la Transición, fraguada sobre un acuerdo de mínimos que, ante la imposible acomodación de posturas bajo una lectura compartida del pasado, daba un paso hacia delante sustentado en el olvido.

Como resultado, la Guerra Civil española y el subsiguiente régimen dictatorial franquista han sido estudiados en los centros educativos desde un punto de vista academicista y equidistante, centrado, de forma prácticamente exclusiva, en la memorística y el seguimiento cronístico vaciados de toda reflexión sobre el sufrimiento y el padecer de quienes vivieron estos periodos. De acuerdo con Valls Montés, la memoria pública y colectiva presenta un claro desfase frente a las conclusiones alcanzadas por los renovados estudios históricos sobre el periodo (Valls Montés, 2007). Díez Gutiérrez, haciendo una apreciación similar, considera que la narrativa enquistada en la memoria pública por el aparato franquista no fue contrarrestada, tras la implantación de nuestro actual sistema democrático, por una política institucional de la memoria que ensalzase el valor de nuestros referentes democráticos pasados y presentes (Díez Gutiérrez, 2018). En una línea similar, Bejines Baquero señala que la necesidad de una “mutua amnistía” que soterrase el pasado convulso para no despertar viejas rencillas no superadas implicó el sacrificio de la memoria democrática y la condonación de un pasado no sujeto a evaluación crítica (Bejines Baquero, 2016). La necesidad de un consenso que habilitase la Transición constituyó, en esencia, una renuncia a abrir un debate histórico cerrado durante la dictadura.

Esta situación supeditó la justicia histórica y la rehabilitación de la perspectiva de las víctimas en la narrativa oficial a las necesidades políticas y sociales de un momento transicional convulso y lleno de incertidumbre. No hay mayor evidencia que la Sentencia nº 101/2012 de la Sala de lo Penal del Tribunal Supremo, que proscribió todo crimen cometido durante la Guerra Civil y la dictadura, oficializando la impunidad

absoluta —sin reserva de la indemnización, en términos económicos, a las víctimas— que venía frenando toda posible reparación judicial ya desde tiempos de la Transición (Tribunal Supremo, 2012). Cuatro décadas después, España carecía de una narrativa histórica compartida que avalase la restitución de la memoria de sus víctimas y la dignificación de sus vivencias en estos turbulentos episodios de la historia del país.

Sánchez-Moreno, explicando cómo se ha llegado a esta situación, aborda la complicada cuestión de las relaciones institucionales con la memoria democrática y su transmutación en políticas específicas y proyectos legales. Ya desde 1976 pueden encontrarse las primeras iniciativas ejecutivas, con ordenanzas que extendían ciertos tipos de pensión y compensación económica —caso de la ayuda por mutilación— a los combatientes del bando republicano durante la guerra civil. Sin embargo, la Ley de Amnistía de 1977, defendida como un requisito ineludible para impulsar la Transición, exoneraba los crímenes cometidos, por ambos bandos, durante la guerra y la posterior represión franquista. El necesario consenso político se forjó sobre un “pacto del silencio” que aludía a una culpa compartida entre todos los españoles por el conflicto fratricida y sus consecuencias, por lo que era necesario olvidar las antiguas rencillas y litigios para iniciar una nueva etapa de coexistencia y cooperación pacífica bajo un nuevo modelo de Estado específicamente calibrado a tal efecto (Sánchez-Moreno, 2020).

El emergente Estado Español, en consecuencia, priorizó un relato histórico centrado en el fracaso del proyecto republicano sobre la restitución de la memoria del autoritarismo y la represión. Como resultado, mientras el sistema educativo español recurría a su experiencia histórica para afianzar valores relacionados con la tolerancia, la convivencia y la estabilidad, silenciaba aquellas experiencias propias a las que podía aludir para enfatizar la adhesión a los principios de la libertad y la justicia (Navarro-Mana, 2021). Este discurso poco consecuente pervivió inalterado hasta los años 90, tras décadas donde los propios avances historiográficos fueron desafiando, de forma sistemática, la idea de la responsabilidad compartida. Se alcanzó un punto donde el sacrificio de la verdad histórica en pos de la estabilidad política comenzó a ser cuestionado por una generación que alcanzaba la madurez sin haber conocido el franquismo y la narrativa transmitida en la escuela no era capaz de satisfacer su curiosidad y cuestionamiento del periodo.

El ímpetu de quienes no vivieron la transición se sumó al impulso de la realidad política española. Aguilar Fernández considera que el giro en el debate en torno a la dignificación de las víctimas y la incorporación de sus vivencias a la narrativa histórica estuvo impulsado por la amenaza a la hegemonía política del PSOE que representó el crecimiento del PP en la política nacional durante la década de los 90 (Aguilar Fernández, 2012). Así, la memoria hizo, por fin, una irrupción politizada e instrumentalizada. Arrastrado a la refriega de la pugna política frente a un adversario de sino conservador, el PSOE tuvo que abandonar su cómoda equidistancia para personarse en el debate sobre la memoria histórica con la finalidad de explotar sus

réditos políticos. Aprovechando el renovado impulso mediático, ganaron vigor aquellas voces revisionistas del pasado presente y aparecieron agrupaciones como la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica, creada en el año 2000. Durante el Gobierno de Aznar, la oposición apoyará y actuará de altavoz de estos grupos, que van ganado preponderancia en la agenda político-social y reivindican el derecho a la memoria en materia de justicia o exhumaciones y que cuestionan la Ley de Amnistía de 1977. Navarro-Mana añade nuevos matices a esta interpretación al introducir el propio malestar del PP con la variabilidad del discurso histórico enseñado en las diferentes comunidades autónomas, especialmente en aquellas donde las fuerzas independentistas tenían el impacto suficiente para intervenirlo. Así, uno de los motivos impulsores de la LOGSE fue que todos los estudiantes aprendiesen “lo mismo en todas las CCAA” (Navarro-Mana, 2021). Del mismo modo, el debate en torno a memoria democrática y la narrativa histórica compartida se ampliaba para abordar una nueva cuestión: cuántas memorias democráticas e historias existían dentro del Estado.

La tardía introducción de la memoria democrática en el debate público y los proyectos para su introducción en el currículum educativo llegaron, por fin, al coste de su absoluta fusión con la pugna política, manifestando la citada ausencia de una interpretación compartida del pasado reciente. El Gobierno de Zapatero supuso un soplo de aire fresco en relación a los posicionamientos del ejecutivo en materia de memoria, tras la reticencia de Aznar a abordar el tema. Se creó una comisión interministerial para el estudio de la situación de las víctimas de la guerra y el franquismo y el año 2006 es dedicado a la promoción de la memoria histórica, con la celebración de varios actos conmemorativos y culturales (Boletín Oficial del Estado, 2016). En el año 2007 se crea el Centro Documental de la Memoria Histórica (BOE, 2007), que integra el Archivo de la Guerra Civil Española, y se aprueba la primera Ley de Memoria Histórica, la Ley 52/2007. La Ley supuso una mejora y ampliación integral en las prestaciones y ayudas a personas y familias represaliadas durante el franquismo, financiaba y trazaba una hoja de ruta para la exhumación de las diferentes fosas comunes repartidas por el territorio nacional, subsidiaba a las asociaciones por el mantenimiento de la memoria, disponía el cese de la financiación a asociaciones de índole franquista y retiraba todo símbolo de exaltación franquista en los espacios públicos. También se daban una serie de facilidades para la investigación historiográfica de las formas de represión de la dictadura (BOE, 2007). Con todo, esta Ley pionera continuaba reproduciendo la fragmentación española en cuanto a la interpretación de su propio pasado. El texto legal sancionaba el derecho a la memoria individual y evitaba hacer referencia a una memoria nacional, reconociendo solo el derecho a la memoria familiar y personal (Navarro-Mana, 2021).

Según Sánchez-Moreno, el impulso cogido entre 2004 y 2011 se perdió como resultado de la comprometida situación económica en que se vio envuelto el Gobierno desde 2008 y por la irrupción de un nuevo ciclo político encabezado por el Ejecutivo de Rajoy. En 2012 la dotación económica destinada a la persecución de los objetivos fijados por la Ley de Memoria Histórica se reduce en un 60% y, desde 2013, se pondrá

fin a la asignación de fondos con este propósito. Será con Pedro Sánchez, a partir de 2018, cuando la financiación se reanude y comiencen las negociaciones y esfuerzos por dar un nuevo impulso legislativo a la reivindicación de la memoria democrática (Sánchez-Moreno, 2020). El resultado es la Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática, que amplía a su antecesora de 2007 y demanda, de manera explícita y por vez primera, una actualización curricular de los contenidos de educación secundaria obligatoria con la finalidad de garantizar “el conocimiento de la historia y de la memoria democrática española y la lucha por los valores y libertades democráticas, desarrollando en los libros de texto y materiales curriculares la represión que se produjo durante la Guerra y la Dictadura” (BOE, 2022).

La alusión explícita a la memoria democrática como un propósito educativo es, por tanto, en elemento enormemente reciente y cuya materialización en la realidad educativa española está lejos de ser un hecho consumado. Apenas ha empezado a recorrerse el camino. Analizando la realidad actual de la enseñanza de la historia en España, Jaén Milla considera que, los libros de texto empleados en la enseñanza de la historia yerran en el aprovechamiento del tratamiento de la Guerra Civil y la Dictadura franquista para proyectar una adecuada memoria democrática. Esto es así porque apenas profundizan en las causas del conflicto, en la humanización de los protagonistas o en las formas de represión que se produjeron; tampoco dotan al alumno de un papel activo en el tratamiento del asunto, desinhibiendo toda reflexión crítica. La memorización desapasionada del hecho histórico prima sobre toda consideración de carácter reflexivo. Además, la cantidad de tiempo reservada en los libros de texto a tratar la Guerra Civil y el régimen de Franco no es superior al de otros temas de la historia contemporánea nacional (Jaén Milla, 2022).

Díez Gutiérrez, continuando este análisis de la realidad cotidiana española en cuanto a la educación histórica, ha realizado un estudio con la finalidad de delimitar cómo nuestro sistema educativo, a escala nacional, contribuye a la formación de una memoria democrática colectiva que capitalice nuestro pasado para generar compromiso cívico y democrático (Diéz Gutiérrez, 2017). Desde su punto de vista, todavía queda mucho camino que recorrer y el desempeño en nuestros centros de secundaria es, cuanto menos, deficiente. Los materiales curriculares prestan escueta atención a la resistencia antifranquista<sup>6</sup> y las mujeres tienen un protagonismo ínfimo dentro de los contenidos. La represión franquista, definida con un sistema de control político y poblacional sistemático, con respaldo legal y retroactivo que se extendió durante cuarenta años de dictadura sólo aparece en torno a la mitad de los libros de texto consultados —44,4% de los de 4º de la ESO y el 58,3% en 2º de Bachillerato—. Otros temas relacionados, como el papel de la Iglesia o los sistemas de incautación de bienes de las familias

---

<sup>6</sup> Situación que, como bien señala el autor, tiende a revertirse. En las ediciones más recientes de los libros de texto la represión franquista y la resistencia a la dictadura han ido ganado peso de forma progresiva. Sin embargo, el hecho de que numerosos centros trabajen con ediciones antiguas, que mantienen por numerosos años, hace que las nuevas adiciones alcancen a un segmento importante de la población estudiantil.

represaliadas, son ignorados de forma mayoritaria. Aunque la cantidad de espacio y tiempo reservados para el tratamiento del lapso temporal que abarca desde la Segunda República al fin de la Dictadura han sido considerados adecuados, no así la forma en que se abordan. El enfoque descriptivo y la pobre atención a las diferentes formas de represión y autoritarismo en un periodo tan relevante de nuestra historia suponen un grave desaprovechamiento de las posibilidades educativas para la construcción de una memoria democrática. En su informe, Díez Gutiérrez también pone de manifiesto la existencia de cierto sesgo entre el cuerpo docente, por el que la historia se contrapone como una disciplina objetiva frente al carácter subjetivo de la memoria, que ideologiza el proceso de enseñanza (Díez Gutiérrez, 2018).

Según Arrazola Ruiz y Mellado Moreno, los planteamientos metodológicos y educativos actualmente existentes en las aulas españolas son insuficientes a la hora de explicar, con calado emocional y capacidad de concienciación democrática, los eventos del siglo XX español. Es necesario transmitir un conocimiento riguroso de la Segunda República, la Guerra Civil y el franquismo a la luz de los valores democráticos, logrando que los actuales avances historiográficos impregnen a la memoria pública. Sólo así puede generarse una deseable memoria democrática que contribuya al sostenimiento de un marco democrático y de convivencia que goce de buena salud (Arrazola Ruiz & Mellado Moreno, 2022). Porque confiar en la memoria democrática supone apostar en la democracia como vía para la regeneración política, social e institucional tras un pasado tumultuoso y confiar en la educación como medio de conocimiento y fuente de concienciación. Como ha apuntado Estepa Giménez, para lograr esto no basta con la creación de memoriales y elementos simbólicos en el espacio público, sino que es preciso dotar a la ciudadanía con la formación y educación necesarias con que interpretar estos lugares y extraer las lecciones que encierran. Por ello, el rol que el docente juega en la presentación y aprendizaje en torno a la problemática histórica que estos representan es fundamental (Estepa Giménez, 2019). Delgado-Algarra y Estepa Giménez consideran que el papel del profesor consiste en el abordaje de la temática en clave no enjuiciadora de las opiniones producidas por los alumnos, aunque exigiendo una argumentación razonada y sostenida por la información y los datos históricos con que contamos; del mismo modo, el docente debe poder aportar opiniones propias que fomenten la reflexión, habiliten la réplica e inciten el debate, lejos de dictar sentencia u ofrecer interpretaciones unívocas (Delgado-Algarra & Estepa-Giménez, 2016). Las metodologías implementadas por el docente deben, como ya se ha indicado, favorecer el debate y promover la reflexión, para lo que es ideal el acompañamiento de las dinámicas con fuentes históricas que actúen de soporte y las interpretaciones de historiadores y autores, incentivando la investigación y el enfrentamiento de criterios o perspectivas. Los recursos audiovisuales, en especial la fotografía, son también de gran utilidad. Todos estos elementos tienen una implantación muy limitada en los centros educativos españoles a día de hoy.

Núñez Encabo considera que es importante enfatizar el recuerdo de los cambios pacíficos de sistema de gobierno por medio de los mecanismos democrático-legislativos

inherentes a un Estado de Derecho (Núñez Encabo, 2020). Así, son especialmente relevantes las transiciones democráticas de 1931 y 1978. En ambos episodios se dio paso a la instauración de un nuevo Gobierno sin la necesidad de recurrir a la violencia armada, por medio de unas elecciones generales que condujeron a la redacción de una Constitución posteriormente sancionada en referéndum popular, ungiendo un Estado de Derecho. Así, España cuenta con dos casos por los que la vía pacífica condujo al establecimiento de una democracia liberal. Sin embargo, como señala el autor, ambos eventos gozan de un protagonismo reducido en los manuales españoles. En especial, la Transición que asentó el actual régimen político recibe un grado de atención bajo que, además, se conjuga con la constricción temporal de un temario extenso (Núñez Encabo, 2020). Que la Transición sea un tema que se explica en los meses finales del curso escolar, cuando menos tiempo hay para trabajarlo con propiedad, también perjudica su correcto aprovechamiento en pos de una concienciación del valor de las instituciones democráticas y el sistema político que las sustenta.

Desde una perspectiva curricular, y como indica Galiana i Cano, la memoria democrática se trabaja, de manera casi exclusiva, durante 4º de la ESO y 2º de Bachillerato, cuando se aborda la historia contemporánea universal y de España (Galiana i Cano, 2018). De todas formas, los posibles temas tocantes con la memoria histórica y la generación de conciencia democrática se encuentran enormemente diluidos dentro de un temario que prima el desarrollo de la economía en el periodo de entreguerras, el transcurso de las dos guerras mundiales, el estudio de los totalitarismos, los gobiernos durante la Segunda República y las causas del levantamiento de 1936, las fases de la Guerra Civil y las etapas políticas del franquismo. En todo caso, la etapa estudiada constituye una oportunidad única para abordar el desarrollo de la memoria democrática de manera transversal. El marco legislativo configurado en los últimos años —a nivel estatal y, en muchos casos, autonómico<sup>7</sup>—, cuando se ha comenzado a impulsar por vía institucional y legislativa el empleo de la historia como instrumento para la formación ciudadana, admite la adecuación de fomentar la memoria democrática como competencia de la actividad docente. Esto abre la puerta para numerosas actuaciones docentes que dirijan la mirada, de forma explícita, hacia una formación en valores democráticos instrumentalizando los procesos históricos de la España contemporánea.

Independientemente de este renovado marco legal, Díez Gutiérrez admite que la memoria democrática ha recibido un espacio marginal en los libros de texto, aunque su

---

<sup>7</sup> Los casos de legislación favorable a la inserción de la memoria democrática en materia de educación son numerosos. Por mentar algunos textos legales que así lo enuncien podemos aludir a la Ley 14/2017, de 10 de noviembre, de memoria democrática y para la convivencia de la Comunitat Valenciana; la Ley 14/2018, de 8 de noviembre, de Memoria Democrática de Aragón; la Ley 1/2019, de 21 de enero, de memoria histórica y democrática de Extremadura; la Ley 13/2007, de 31 de octubre, del Memorial Democrático de Cataluña; la Ley 2/2017, de 28 de marzo, de Memoria Histórica y Democrática de Andalucía; la Ley 2/2018, de 23 de marzo, de los asturianos en el exterior y del reconocimiento de la asturianía; la Ley 2/2018, de 13 de abril, de Memoria y Reconocimientos Democráticos de las Illes Balears; o la Ley 5/2018, de 14 de diciembre de Memoria Histórica de Canarias y de reconocimiento y reparación moral de las víctimas canarias de la guerra civil y la dictadura franquista.

presencia esté aumentando paulatinamente —especialmente en las últimas ediciones de los manuales—. De todas formas, el autor pone de relevancia cómo estos textos tienden a olvidar las formas de represión franquista que se extendieron de forma sistemática por 40 años con respaldo legal e institucional (Díez Gutiérrez, 2014). En particular, se echa en falta una mirada a la implicación activa que importantes sectores de la población e instituciones profundamente implantadas en el seno de la sociedad española desempeñaron en todo este proceso. Tampoco es frecuente el reconocimiento de las víctimas del franquismo ni la caracterización de aquellos que continuaron defendiendo la legitimidad del orden republicano una vez concluida la guerra —Díez Gutiérrez manifiesta cómo la atención que los manuales depositan sobre el antifranquismo se centra, con casi total exclusividad, en las formas de resistencia pasivo-clandestinas que brotan en la última década y media del franquismo, ignorando las actuaciones más directas propias de los años de implantación y asentamiento del régimen, caso de los maquis (Díez Gutiérrez, 2014)—.

El panorama esbozado a partir de los autores señalados en los párrafos superiores para ilustrar la situación educativa española en relación con la implantación de la memoria democrática indica que el camino apenas ha comenzado a recorrerse. La absoluta mayoría de los textos legales que regulan la educación española para reconocer la necesidad de una formación en memoria democrática datan de la última década, estando su implementación muy condicionada por los vaivenes de la política nacional y regional. Aunque con la aprobación de la LOMLOE y su inminente entrada en vigor se ha dado un paso importante en este sentido, la evidente ausencia de una interpretación compartida del pasado reciente español, sumado a la relación que tal lectura de nuestro pasado tiene con la definición de los alineamientos políticos personales de cada individuo —y, por tanto, dada la inevitable politización e instrumentalización de la memoria democrática en sí misma—, ha hecho de este enfoque educativo una fuente de polémica y debate. Aun así, la senda ha comenzado a recorrerse y, todavía con problemas, la memoria democrática gana cada vez más peso dentro de las aulas y en los propios manuales de texto. Por último, llama también la atención cómo la propia politización de la memoria democrática repercute sobre la selección de temas para su tratamiento. El impulso que el enfoque ha recibido en la última década ha estado condicionado por la identificación de ciertos réditos políticos vinculados con la reivindicación de los padecimientos y las transgresiones sufridas durante la represión franquista y por el bando republicano durante la Guerra Civil. En cambio, elementos como la propia represión republicana o, aludiendo a conflictos más recientes, el sufrimiento ocasionado por la organización terrorista ETA son directamente obviados en el relato de la memoria democrática que en la actualidad se está fraguando en España.

## Portugal y el examen del pasado colonial

La generación de un ideal democrático que reproducir dentro de los estándares educativos, con la voluntad de inculcar y expandir una cultura afín con los derechos humanos, también ha ido ganando presencia en Portugal. En el caso del vecino luso, la memoria democrática pasa, inextricablemente, por el examen de su historia contemporánea centrada en el tardío, reticente y violento proceso decolonial bajo la presión de la ONU y el autoritarismo del régimen de António Salazar y Marcelo Caetano. Estos, unidos al pasado imperial portugués en época moderna, son temas cuya docencia está evolucionando dentro del propio sistema educativo del país, que proyecta sobre ellos un enfoque cada vez más renovado, orientado a la extracción de lecciones para la convivencia en el seno de su sociedad.

El sistema educativo portugués ha realizado notables esfuerzos por desarrollar los conceptos de ciudadanía, memoria, herencia histórica e identidad social en las clases de historia, dirigidos a generar una cohesión social inclusiva y reconciliada con una renovada idea de nación. Esto ha implicado reevaluar cómo se enseña el papel histórico de los exploradores y colonizadores lusos, para lo que la promoción de la memoria colectiva construida desde una óptica inclusiva y diversa es fundamental. El renovado enfoque persigue diversos beneficios, particularmente dirigidos a concitar una historia menos hostil para los alumnos de origen no ibérico y a observar el pasado desde una óptica menos simplista y ensalzadora. Aunque el esfuerzo por reorientar la enseñanza de la historia para alumbrar un formato que propugne la transmisión de una memoria democrática ha cogido impulso, Cainelli, Pinto y Solé consideran que el proyecto se encuentra, todavía, en una etapa embrionaria. Estas autoras ponen de manifiesto cómo el currículum portugués todavía minimiza temas fundamentales para incidir favorablemente en la “ampliación” de la identidad nacional y democrática perseguida. Aspectos como la aculturación de los pueblos colonizados, el tráfico de esclavos o el mestizaje reciben una atención notoriamente inferior en países como Brasil o Mozambique, antiguas colonias que experimentaron estos mismos procesos históricos (Cainelli et al., 2016).

Araujo Pereira y Araújo han realizado un estudio relativo al tratamiento que los libros de texto han dado al concepto de raza y su empleo en los manuales de historia desde la Revolución de los Claveles. Así, ambos autores resaltan cómo la relación de Portugal con su pasado inmediato y su plasmación en el sistema educativo quedaron contaminadas por el rumbo emprendido por la política lusa en las décadas de los años 70 y 80, centrado en la integración del país en la Comunidad Económica Europea. Como resultado, el currículo fijó su atención, bajo pretextos de relevancia histórica y constricción temporal, en la entidad “histórico-geográfica” de Europa y la inserción de Portugal en la misma, vista como el escenario en el que los impulsos decisivos de la historia tuvieron lugar (Araujo Pereira & Araújo, 2017). La *Lei de Bases do Sistema Educativo* de 1986 decretó como primer criterio organizativo del sistema educativo portugués la defensa y promoción de la identidad nacional portuguesa y su matriz

histórica, generando conciencia sobre la herencia cultural lusa dentro del marco de la “tradición europea universal” (Diário da República, 1986). Para Araujo Pereira y Araújo, la necesidad de reformular una conciencia nacional alejada del salazarismo y coaligada con el europeísmo, que pusiese en valor la identidad y los caracteres lusos, condujo a un enfoque metodológico marcadamente nacionalista a la hora de tratar situaciones tales como el imperialismo y el colonialismo. Mientras se adoptaba una perspectiva crítica en el estudio general de estas dinámicas histórica, el papel concreto que Portugal desempeñó en ellas se analizaba sin observancia alguna a la violencia, los excesos cometidos y las formas de represión desarrolladas (Araujo-Pereira & Araújo, 2017). Este contexto político explica la superficialidad curricular sobre los abusos coloniales señalada por Cainelli, Pinto y Solé.

Aunque este cariz dado a la enseñanza de la historia en Portugal predominó hasta bien entrados los años 90, la última década del siglo dejó translucir cierta voluntad institucional por reacomodar el paradigma a nuevos criterios (Araujo-Pereira & Araújo, 2017). Nuevas iniciativas fueron formuladas, pretendiendo integrar dentro del acervo nacional a las minorías étnicas presentes en el país y a los colectivos sociales marginados socioeconómicamente, así como limar las asperezas de la coexistencia multicultural. Diversas iniciativas institucionales fueron planteadas entonces. Aunque estas seguían tomando la Ley de 1986 como base, buscaban conceder mayor flexibilidad y libertad al docente, de forma que pudiese amoldar los contenidos y cómo tratarlos de manera óptima, teniendo en cuenta las características y el contexto de los estudiantes. La materialización legal de este cambio en la actitud institucional, que vino a confirmar y reforzar la inercia señalada, fue el Decreto-Ley 6/2001 de 18 de enero, que redibujaba el currículo por completo. Como resultado, el objetivo de la educación se ampliaba para conseguir el desarrollo de unas competencias que integraban la tríada de conocimientos, habilidades y —aquí está el aspecto fundamental— actitudes (Cainelli et al., 2016). En la segunda década del siglo la programación curricular experimentó, de nuevo, un rediseño, más orgánico, que abordaba de forma específica los “resultados curriculares” a perseguir en cada materia de forma independiente. En 2013, los objetivos curriculares para la asignatura de geografía e historia afirmaban la necesidad de educar a los discentes en un marco acorde al reconocimiento de la memoria democrática y el respeto a la diversidad.

A pesar de todo lo referido en el párrafo superior, para Araujo Pereira y Araújo, estos han sido meros cambios cosméticos dentro de la programación escolar que no “atacan” el problema de fondo. El enfoque legal dado a la educación, supeditada a la promoción de una identidad nacional integrada en el seno de la civilización europeo-occidental, ha impuesto una mirada excesivamente benigna y despreocupada del papel de Portugal en la historia, especialmente en época moderna, cuando el fenómeno exploratorio y las primeras empresas coloniales dieron paso a la dominación europea del orbe (Araujo Pereira & Araújo, 2017). Como ejemplo, los autores aludidos exponen cómo la esclavitud se contempla atendiendo a los intercambios culturales que suscitó y no en la horrible experiencia padecida por sus víctimas y los roles de dominación asumidos por

las élites coloniales lusas. De forma similar, Sol y de Brito afirman que el propio sistema educativo portugués no ha lidiado con la controvertida neutralidad que el país adoptó durante la Segunda Guerra Mundial y la connivencia informal del régimen de Salazar con el Tercer Reich. Desde su perspectiva, una pieza fundamental de la memoria colectiva del país, relativa al sufrimiento de la diáspora portuguesa hostil a Salazar y exiliada en Europa durante el conflicto bélico, así como a las experiencias de la comunidad judía lusa en el continente en el mismo periodo, está siendo ignorada — independientemente de que Portugal reconozca el Holocausto como uno de sus contenidos curriculares en los Resultados de 2013 o que el país se haya adherido a la IHRA<sup>8</sup> en 2019— (Sol & de Brito, 2021).

A estos autores debemos sumar la voz de Peralta, quien asevera que el Portugal poscolonial se ha acomodado en una narrativa histórica redibujada por la interacción entre los agentes políticos y las instituciones culturales del país. El resultado de este proceso ha sido un enfoque educativo excesivamente centrado en los descubrimientos marítimos de los siglos XV y XVI, que son instrumentalizados para reforzar una noción grandilocuente de la identidad cosmopolita lusa y la relevancia histórica del país, dibujado con un actor fundamental en la globalización del mundo y las sociedades modernas. En esta narrativa histórica, las relaciones asimétricas de poder que fundaron la expansión colonial portuguesa son subestimadas, cuando no directamente blanqueadas (Peralta, 2022). Siguiendo a Peralta, este discurso se ha mimetizado sorprendentemente bien con la retórica europea y occidental y, como también apuntan Araujo Pereira y Araújo, ha permitido representar a Portugal como un agente pionero en la difusión de los caracteres definitorios de la civilización occidental y el establecimiento de lazos y contactos con las demás regiones del mundo. Como consecuencia, se ha producido una rehabilitación de la historia imperial portuguesa que permea con facilidad entre determinados colectivos de la sociedad lusa y vigoriza los tradicionales mitos nacionales (Araujo Pereira & Araújo, 2017). Las ramificaciones del relato oficialista permean hasta los propios libros de texto, la reconstrucción de la historia que hacen los docentes o el peso de los distintos temas en la estructura curricular. Lo que Peralta entiende como una romantización presentista del pasado portugués de acuerdo a una finalidad política supone, también, una retórica potencialmente conflictiva para con aquellas comunidades cuya memoria heredada no tiene cabida (Peralta, 2022). Se trata de un discurso que disfruta de empuje y respaldo institucional y, aun así, tiene la capacidad de alienar a colectivos sociales con una prominencia social y demográfica cada vez mayor en Portugal.

El resultado del enfoque educativo descrito en los anteriores párrafos ha sido medido por Armas Castro, Moreira, Maia y Conde Miguélez en un estudio realizado con grupos de estudiantes de entre 11 y 12 años, correspondientes al ciclo educativo precedente a la entrada en la Educación Secundaria, y sus docentes. Como resultado, los autores

---

<sup>8</sup> Alianza Internacional para el Recuerdo del Holocausto, las siglas aluden a su denominación inglesa: *International Holocaust Remembrance Alliance*.

concluyen que el profesorado portugués tiende a ofrecer una cosmovisión de la historia de talante innovador<sup>9</sup>, marcada por el ofrecimiento de explicaciones rigurosas sobre el pasado y las problemáticas del presente; en conjunción con esto, se trabajan las competencias del pensamiento histórico. De forma paralela, la concepción que los estudiantes han adquirido de la historia obedece a un esquema interpretativo tradicional o ejemplar<sup>10</sup>, donde la narración histórica parte con la génesis del Reino de Portugal y, tras los descubrimientos, la República, la Dictadura de Salazar y la Revolución de los Claveles desemboca en la actualidad. Se evaden las cuestiones incómodas y se reafirma una identidad nacional acomodada en la amigable selección de los temas a tratar, facilitando así la identificación o autopercepción como parte de la nación (Armas Castro et al., 2019).

Por su parte, Molina-Torres ha realizado un estudio de las actitudes y planteamientos dominantes entre los estudiantes que realizan el máster de formación en enseñanza secundaria, nuevos docentes que se irán incorporando, paulatinamente, al sistema educativo. La autora ha determinado que existe un rechazo latente entre una parte nada desdeñable de este colectivo, que considera la promoción de la memoria democrática en el currículum como una desviación del currículum escolar más tradicional, focalizado en el aprendizaje memorístico, conceptual y teórico de forma desligada de la educación ciudadana. Este mismo problema, según su estudio comparativo entre los estudiantes españoles y portugueses de la correspondiente formación habilitante para la docencia en la educación secundaria, se reproduce de forma muy similar en el seno de las facultades españolas, constituyendo un atributo peninsular o ibérico antes que una particularidad de alguno de los dos países (Molina-Torres, 2021).

A modo de conclusión, es apreciable que la situación portuguesa comparte importantes similitudes con el caso español. En ambos escenarios, los imperativos políticos han primado sobre la propia honestidad que exige el reconocimiento de la memoria democrática, orientando la intervención educativa para la consecución de créditos extra-educativos —en el caso portugués, concernientes a la rehabilitación y

---

<sup>9</sup> En el estudio, los autores definen tres cosmovisiones de la historia: tradicional, innovadora y crítica. La visión tradicional se define por entender la historia como “una síntesis incuestionable del pasado que los estudiantes deben conocer y aceptar; el presente no es susceptible de análisis histórico; la mayoría de los estudiantes, por su edad y desarrollo cognitivo, aprenden nociones básicas de forma deficitaria; fundamentalmente memorizan contenidos sustantivos”. La visión innovadora se corresponde con la historia entendida como “forma de conocimiento que los estudiantes deben aprender; proporciona un conocimiento útil para la comprensión de la actualidad; los estudiantes aprenden a través de la actividad y del descubrimiento; además de conocer los acontecimientos también deben desarrollar destrezas del pensamiento histórico”. Por último, la visión crítica responde a “un conocimiento construido y un espacio de reflexión; los estudiantes pueden utilizar ese saber para pensar sobre el mundo en el que viven y para transformarlo; deben interpretar los acontecimientos históricos para entender el pasado y posicionarse ante el presente y el futuro”. (pp. 71-72)

<sup>10</sup> En el caso de la apreciación histórica que los alumnos tienen de su pasado, Armas Castro et al. lo han categorizado en cuatro niveles: el nivel tradicional traslada una noción heroica y mítica del pasado nacional, que se perpetua en el presente; el nivel ejemplar considera estos eventos y sus protagonistas como modelos conductuales y ejemplos en valores; el nivel crítico enjuicia estos acontecimientos y contrasta valores y motivaciones; el nivel genealógico emite juicios éticos, aceptando los cambios entre distintos contextos históricos.

ensalzamiento de la historia nacional en su contexto europeo para generar cohesión social —. Portugal, a diferencia de España, presenta sus mayores dificultades al reconciliarse con su historia moderna, tradicionalmente entendida como un punto álgido en la trayectoria histórica nacional, pero celosamente rebatida por los nuevos grupos sociales que se han incorporado a la sociedad del país y que han heredado una memoria opuesta a la lectura tradicional de estos mismos sucesos. Del mismo modo, la reciente introducción del concepto de memoria democrática, como en España, ha ocasionado un retraso comparativo con otros modelos educativos de Europa occidental —que se verán a continuación—. Estando, pues, en un proceso de implantación y asentamiento de metodologías que trabajen con la memoria democrática, España y Portugal deben lidiar con la progresiva actualización de manuales de historia y convencer a su cuerpo docente de la necesidad de impulsar estos procedimientos.

## **Francia y la patrimonialización mnemónica del entorno**

El sistema educativo francés, al contrario que los casos de Portugal y España, es ilustrativo de un modelo en que la formación en memoria democrática goza de mayor implantación y ha recorrido una larga trayectoria en la que diferentes recursos para su promoción han ido desarrollándose. Como resultado, encontramos posibles ejemplos que pueden inspirar y orientar las futuras actuaciones que, en materia educativa, cultural y patrimonial, tengan lugar en España. En especial, y como se podrá comprobar a continuación, la patrimonialización de los espacios de memoria y su aprovechamiento didáctico parejo al desarrollo de actividades educativas es una virtud que Francia ha sabido llevar a su máxima expresión.

Pero la fortaleza del sistema educativo francés en cuanto al respeto y la promoción de la memoria democrática no sólo radica, de forma exclusiva, en la explotación didáctica de los espacios de memoria. Lantheaume, quien refuerza esta noción, ha realizado un estudio sobre la forma en que el Estado galo lidia con su pasado colonial, diseccionando los enfoques desde los que se estudia el Imperio Francés en las aulas de historia. La perspectiva de la educación histórica francesa ha estado condicionada, desde los años 70, por la impronta de los movimientos de descolonización, muy presentes en el país dado su rol capital como metrópolis colonial. Esto, sumado al vigor demográfico de los grupos humanos provenientes de las antiguas colonias —en muchos casos, largamente asentados en el país—, ha permitido el desarrollo de una sensibilidad especial predispuesta a una reorientación del currículo de la asignatura de historia desde un momento temprano. Esta realidad hace del caso francés, junto con Alemania, un modelo pionero en la educación en memoria democrática. El brusco advenimiento de la Quinta República, marcado por la tensión civil derivada —en buena medida— de la guerra en Argelia, permitió una rápida incorporación de las renovadas corrientes historiográficas y antropológicas que rechazaban la inferioridad cultural de los grupos colonizados, noción reforzada por el peso de una realidad cotidiana marcada por la convivencia entre numerosos grupos culturales y étnicos en el seno de la diversa comunidad estudiantil francesa (Lantheaume, 2016).

Como resultado, la interpretación histórica que las escuelas y liceos propugnaban del Imperio Francés —centrada en el universalismo republicano materializado por medio de una “gran Francia” garante de los valores occidentales y promotora del desarrollismo económico y civilizatorio global (Lantheaume, 2016)— quedó cuestionada de forma irreversible en la década de los 70. Los héroes y las hazañas bélicas de la expansión colonial pasaron a contemplarse lejos del tradicional maniqueísmo que los ensalzaba frente a la resistencia autóctona, cuya postura comienza a ganar presencia. Se da, de esta forma, una amplia matización y relativización de los relatos patrios largamente asentados, extendiendo la noción de víctima para incluir los padecimientos de las poblaciones locales —y no sólo el de los soldados franceses— y profundizando en la matriz política e ideológica que impulsó la aventura colonial. La represión colonial

también comienza a ser tratada por vez primera en el aula, sumándose a las revueltas que las motivaron.

Como bien apunta Lantheaume, los cambios descritos abrieron el camino para nuevas actitudes educativas que permitieron, en décadas sucesivas, la construcción de un relato histórico más complejo y consecuente, que reflejase con mayor rigor la realidad de la experiencia colonial y, de forma inevitable, permitiese que el relato de las víctimas fuese labrándose un espacio propio en la educación. Cuando los propios hechos del proceso decolonial pudieron ser observados con una mínima perspectiva histórica, concedida por el pasar de los años, también estos irrumpieron en el currículum (Lantheaume, 2007). Como apunta el autor, la propia inercia del momento histórico en que Francia se veía imbuida, caracterizado por la sustitución de un sistema internacional construido en torno a la competencia entre potencias europeas por la conformación de un marco supranacional de integración política y cooperación europeo donde el país galo estaba llamado a ejercer un rol de liderazgo, facilitó esta transición “orgánica” en el enfoque educativo (Lantheaume, 2007). Francia se sacudía su problemático pasado colonial, con su amargo y conflictivo final, para tomar la batuta de una organización europea erigida sobre unos valores ajenos al nacionalismo más irredento.

Aunque el renfoque de la política francesa permitió una reconsideración del pasado colonial, las inquietudes del momento, concentradas en la reformulación de las relaciones e identidad francesas con respecto de sus vecinos europeos, también tuvieron sus consecuencias. Paradójicamente, a la par que la puerta quedaba abierta para el tratamiento crítico del pasado imperial francés, la prioritaria necesidad política de construir un acervo europeo capaz de coexistir en términos saludables con la propia identidad nacional gozaba de preeminencia. En las décadas finales del siglo XX, la Francia imperial perdía peso en el currículum francés (Lantheaume, 2016), en el momento en que el discurso educativo sobre tema era más libre, recuperado de su crónico anquilosamiento y conservadurismo.

Fue en los albores del presente siglo cuando la progresiva reformulación del discurso social y político en torno a criterios como la identidad colectiva permitió que la memoria histórica comenzase a ganar el ascendente educativo del que goza hoy día en Francia. Así, la reivindicación de las vejaciones sufridas y/o perpetradas en clave colectiva y comunitaria, antes que individual, pusieron el punto de mira en los estigmas arrastrados, a través de su experiencia histórica, por las numerosas minorías que conviven en el país galo. Según Lantheaume, el cambio registrado en los enfoques didácticos y la selección de contenidos desde entonces ha permitido la definitiva introducción de una perspectiva plural sobre la historia de Francia, que tiene en cuenta a las víctimas de su pasado colonial y aborda los problemas morales que éste encierra. La desmitificación definitiva de los hechos tradicionalmente enseñados, y la introducción de otros totalmente nuevos que enfatizan en el sufrimiento de los pueblos colonizados y los orienta en un sentido democrático son indicativos de una evolución positiva y un tratamiento de la historia más maduro y complejo (Lantheaume, 2016).

En paralelo a Lantheaume, el tratamiento de la memoria democrática en Francia y su potencial didáctico ha sido estudiado por diferentes autores que, irremediablemente, han destacado los rasgos más prototípicos del sistema educativo francés y señalado sus estrategias de sensibilización y formación de una conciencia ciudadana. En este sentido, Jaén Milla ha puesto de relieve la excelente labor llevada a cabo por las sucesivas administraciones y Gobiernos galos, que han hecho de sus espacios públicos auténticos ecosistemas entregados a la memoria. Memoriales, ruinas históricas, placas conmemorativas, paneles explicativos o entornos naturales preservados por su significación histórica<sup>11</sup> jalonan el paisaje con una frecuencia extraordinaria (Jaén Milla, 2022).

La apabullante presencia de espacios conmemorativos y centros interpretativos del pasado han permitido que los centros de educación secundaria franceses enfoquen el desarrollo de la conciencia cívica e histórica a través del aprendizaje vivencial, una metodología activa centrada en el acercamiento dirigido —por el docente, guía turístico, divulgador,... con los conocimientos adecuados para ello— a estos entornos para suscitar experiencias de empatía, reflexión y comunión con la víctimas que padecieron las turbulencias de nuestro pasado en primera persona. Por medio de este procedimiento se persigue la enseñanza de la historia de forma paralela a la formación en valores, todo mientras se previene cualquier vulneración de la sensibilidad de los estudiantes. Esto demanda una fluida comunicación entre los centros educativos y los responsables de los espacios interpretativos y museísticos, así como un continuado esfuerzo de adaptación de los programas, itinerarios y actividades planteadas para los diferentes estadios educativos y madurativos del alumnado.

La visita a estos espacios no basta por sí sola para imprimir una formación en valores sobre nuestros alumnos e inducir una reflexión valorativa de los eventos pretéritos. Ciertas actividades de contextualización, maduración del pensamiento y solidificación de lo aprendido complementan la visita. Como consecuencia, proliferan los cuadernos pedagógicos, las fichas de trabajo y otros materiales homólogos preparados por los profesionales de los diferentes espacios de memoria visitados y puestos a disposición del docente y sus alumnos para su realización de forma preliminar a la visita o como dinámica postrera. El visionado de materiales audiovisuales o la celebración de mesas redondas y debates colectivos también se complementan frecuentemente con las referidas experiencias vivenciales. La combinación de los numerosos materiales y dinámicas abordadas permitirá la comprensión de las temáticas expuestas y el afloramiento del conocimiento perseguido, al mismo tiempo que habilitará un canal o hilo conductor desde el que establecer los marcos de concienciación y empatía perseguidos. La amplitud del abanico de actividades diseñado en cada área museística o

---

<sup>11</sup> El caso de las Playas de Gold, Juno, Sword, Omaha y Utah, escenario del archiconocido Desembarco de Normandía, constituyen auténticos museos al aire libre que han mantenido incólume el privilegiado entorno natural en que se encuentran. Similares ejemplos podrían encontrarse en los diferentes entramados de trincheras donde se combatió durante la Primera Guerra Mundial y que el país conserva. Por citar algún caso concreto, podríamos referir el *Ouvrage de la Falouse* o el *Fuerte de Douamont*, ambos ubicados en la periferia de la emblemática ciudad de Verdún.

recreativa permite que el docente las seleccione de acuerdo a las necesidades específicas del grupo de alumnos y su propia planificación didáctica; como resultado, la autonomía del docente es respetada y las actividades realizadas pueden complementarse de forma adecuada con lo realizado en el aula y durante otras unidades didácticas —o con lo que se tiene programado para el futuro inmediato—.

La atención francesa por el trabajo en centros museísticos y vestigiales enfocado en el aprendizaje vivencial brilla por la enorme calidad y amplitud de su oferta. Junto a la gran pluralidad de espacios aptos para estas iniciativas, el volumen de los programas educativos ofertados por estos y su maleabilidad para adaptarlos a diferentes niveles educativos constituyen una enorme oportunidad desde la que trabajar la generación de una memoria democrática sólida y comprometida con los valores cívicos que el docente espera que sus estudiantes reproduzcan. Como resultado, son numerosos los memoriales o museos que han diseñado varios itinerarios temáticos, cada uno con adaptaciones para los diferentes grupos de edad que puedan realizarlos y complementados con materiales didácticos y talleres formativos de variable complejidad, temática y naturaleza. Jaén Milla ha realizado un interesante estudio donde detalla la oferta escolar de cinco emblemáticos memoriales franceses<sup>12</sup>, todos ellos ilustrativos de la situación descrita sobre el fomento de la memoria democrática entre los estudiantes de secundaria en Francia (Jaén Milla, 2022).

España tiene que aprender del esfuerzo francés por involucrar a sus estudiantes en la generación de una memoria histórica comprometida con la promoción de valores democráticos y cívicos que revaloricen el valor de nuestro actual sistema político como vía para la expresión y defensa de la identidad y los derechos individuales y colectivos. Siguiendo el ejemplo galo, la Ley de Memoria Democrática ha tratado de proteger y promocionar la formación de los llamados “lugares de memoria”<sup>13</sup> con una finalidad educativa y conmemorativa (BOE, 2022). Sin embargo, la museización de estos espacios o la creación de centros interpretativos no quedan implícitamente recogidas como un rasgo de dichos lugares. Es patente la ausencia de museos que, en España, se centren temáticamente en la Guerra Civil o la dictadura franquista e intenten general un discurso historiográfico consensuado y universalmente aceptado. Con excepción de ciertos ejemplos<sup>14</sup> de legislación e iniciativa autonómicas, el desarrollo de museos y centros interpretativos de la Guerra Civil y la Dictadura del General Franco continúan siendo una asignatura pendiente a día de hoy. El único gran museo memorial que

---

<sup>12</sup> Estos son el Historial de la Grande Guerre de Peronne, el Mémorial de Verdun, el Mémorial de Caen, el Mémorial de la Shoah de París y el Musée du Général Leclerc, de la Libération de Paris et Musée Jean Moulin.

<sup>13</sup> De acuerdo con la Ley, “Lugar de Memoria Democrática es aquel espacio, inmueble, paraje o patrimonio cultural inmaterial o intangible en el que se han desarrollado hechos de singular relevancia por su significación histórica, simbólica o por su repercusión en la memoria colectiva, vinculados a la memoria democrática, la lucha de la ciudadanía española por sus derechos y libertades, la memoria de las mujeres, así como con la represión y violencia sobre la población como consecuencia de la resistencia al golpe de Estado de julio de 1936, la Guerra, la Dictadura, el exilio y la lucha por la recuperación y profundización de los valores democráticos.”

<sup>14</sup> Museo oficial de la guerra civil española de Teruel y el Memorial Democràtic con el MUME, el museo memorial de la batalla del ebro en Gandesa y el Memorial del Ejército Popular en Pujalt.

recurre a la Guerra Civil como medio para la promoción y el desarrollo de la memoria democrática es el Museo de la Paz de Guernica, que replica el modelo francés basado en la generación de un servicio pedagógico centrado en el desarrollo de itinerarios y propuestas educativas plurales adaptables a diferentes niveles educativos. Renunciar a tal labor implica, de forma tácita, la prorrogación del discurso polarizado y el desaprovechamiento de los réditos educativos que brinda el pasado reciente español.

El caso francés es especialmente interesante al ejemplificar las transformaciones a las que ha quedado sometida la enseñanza de la historia en las últimas décadas en un Estado con un pasado colonial explícito y una de las ciudadanías más diversas de Europa —hecho que refrenda dicho pasado—. Concitar el compromiso democrático de la diversa comunidad estudiantil francesa a través de la educación histórica presenta, por este mismo hecho, una mayor dificultad. Como señala Mann, los recelos entre comunidades y sus respectivas querellas trascienden al tradicional agravio vertical colonia-metrópoli. Sin ir más lejos, el rechazo de Israel que se da entre sectores de la población musulmana se ha visto reflejado en el cuestionamiento de los hechos de la Shoah en ciertos centros con alta población de origen árabe y magrebí. La autora, además, señala que la disociación que se ha producido entre el relato nacional mitificado y la historia curricular, sumado al enorme incremento entre el estudiantado de pupilos cuyos orígenes se remiten a las antiguas colonias, ha derivado en una identificación personal con la nación francesa cada vez menor, desvinculación que en ciertos contextos particularmente deprimidos se torna en desdén y hostilidad (Mann, 2023). Este es uno de los rostros del llamado *communautarisme*, la segmentación de la población de una nación a raíz de los esfuerzos y aspiraciones de sus comunidades por diferenciarse del resto, disociándose del conjunto de la sociedad.

Si la memoria democrática pretende recoger el testimonio de las víctimas de procesos históricos recientes que interpelan a la herencia histórica de los discentes para espolear su formación en valores y la generación de un compromiso democrático, que esto contribuya a su distanciamiento con respecto del Estado es un resultado inesperado y para nada deseable. Todavía es temprano para medir en qué medida la evolución de los métodos educativos franceses, en consonancia con el reconocimiento de la memoria democrática, ha contribuido a alimentar estos fenómenos. Se trata de iniciativas y transformaciones todavía jóvenes y, sin duda, el caso francés está sujeto a unas condiciones demográficas y sociológicas enormemente particulares. Con todo, el objetivo de todo sistema educativo nacional radica en la formación de ciudadanos que, aún críticos y con capacidad de juicio independiente, suscriban su compromiso con la sociedad en que se insertan, su régimen democrático y las personas con las que conviven.

## **Alemania y el problema de la sobreexposición**

Alemania es, con absoluta seguridad, el Estado de Europa Occidental cuya relación con el pasado presenta una mayor problemática, dada la envergadura, proximidad temporal y justificaciones ideológicas de los actos del Tercer Reich. Además, la fragmentación del país en dos Estados durante la Guerra Fría impidió el desarrollo de una política educativa común al conjunto de la población hasta 1989 (Lange, 2008). Como apunta Navarro-Mana, fue en la República Federal Alemana —aquella anterior a la reunificación—, donde se emprendieron una serie de políticas educativas destinadas a formar una sólida conciencia y compromiso democráticos a partir de un currículum educativo estandarizado que desarrollase una única narrativa oficial sobre la Segunda Guerra Mundial. En ella, la enfatización de los valores democráticos y la confrontación abierta de las actitudes antisemitas cobraron una relevancia hasta entonces insólita en los modelos educativos europeos. La descripción de los horrores cometidos por el régimen nazi y el rescate de las vivencias de sus víctimas adquirieron enorme protagonismo y supusieron uno de los primeros y grandes precedentes en la consolidación de la memoria transmitida con pretensión democratizadora, alejando al relato histórico del frío academicismo (Navarro-Mana, 2021). Mientras en la RDA el nazismo era dibujado como una consecuencia inherente al capitalismo —y que, con la introducción de un sistema socialista quedaba erradicado de forma irreversible— externalizando la responsabilidad a un sistema económico no compartido, en la RFA se asentaba un discurso que lo entendía como un problema particular del Estado-nación alemán y sus orígenes decimonónicos. Como apunta Meseth, la Alemania Federal se reconocía como sucesora legal del Reich, conformando una sociedad responsable de asumir y enmendar sus consecuencias y su legado (Meseth, 2012).

En 1960 el estudio de la historia del nacional socialismo se hizo obligatorio en la RFA y se vinculó al desarrollo de una conciencia democrática y la erradicación de conductas extremistas. Siguiendo a Meseth, la materialización de los planes educativos en las aulas de la RFA permitió, especialmente tras los años 60 —cuando una nueva generación de jóvenes que no habían vivido la guerra inundaba las escuelas—, la introducción de metodologías orientadas al trabajo específico de la memoria democrática. La visita a colegios e institutos por parte de supervivientes a la represión nazi, la investigación de la historia local para aproximar emocionalmente al estudiantado con los hechos aprendidos y, fundamentalmente desde los años 80, la visita a memoriales y museos devinieron en actividades habituales (Meseth, 2012).

La narrativa histórica que en la RFA se transmitía se centraba en alumbrar una memoria histórica penitente, casi flagelante, que ponía la óptica en aseverar la responsabilidad única de la nación alemana y heredaba la altisonante dialéctica beligerante de los tiempos de confrontación, cuando la Alemania derrotada había tenido que asumir sin escrúpulos la interpretación maniquea de sus vencedores. De acuerdo con sociólogos y antropólogos occidentales —principalmente estadounidenses—, la nación alemana carecía de madurez democrática y su población, tendente a asumir

valores y actitudes totalitarios, precisaba de una reeducación democrática. Esta situación era problemática en sí misma por la alienación que podía suscitar el estigma de una culpabilidad heredada entre las nuevas generaciones de jóvenes, cada vez más alejados temporalmente de los hechos y ajenos a la lógica de los tiempos pretéritos. Según Navarro-Mana, fue tras el proceso de unificación, la caída del bloque soviético y el colapso definitivo de la URSS cuando el planteamiento curricular en el estudio de la historia alemana entro en una “fase de normalización” en el país. La mayor transparencia en el estudio de la historia soviética, que extendió el conocimiento sobre las formas de represión del régimen comunista, en particular los crímenes del estalinismo y el sometimiento de la población en la RDA, permitieron una reinterpretación del “pecado nacional” alemán (Navarro-Mana, 2021). En adelante, el nacional socialismo se hizo comparable con el estalinismo y el fascismo con el comunismo, integrando al primero en un marco histórico y geográfico más amplio. Los hechos de la Segunda Guerra Mundial ya no llevaban el sello de una enferma nación alemana, sino la firma de los totalitarismos y su propagación histórica en el marco de la primera mitad de siglo.

El giro didáctico que esta ampliación de la narrativa histórica supuso en los años 90 se tradujo en la multiplicación de los temas trabajados desde la memoria democrática y la redirección de su tratamiento hacia unos objetivos más extensos. Meseth considera que el estudio de la historia nacional socialista adquirió una renovada orientación ética universalista, cambio que se ha dejado notar sensiblemente en los centros escolares. Se avanzó de un tratamiento específico del antisemitismo al abordaje de la xenofobia, abanderando la tolerancia y una lectura amplia de los derechos humanos. También se produjo una pluralización de las fuentes y los temas históricos a los que recurrir para trabajar la memoria democrática, estableciendo paralelismos entre los crímenes nazis y otras tragedias históricas dentro de un enfoque metodológico orientado a evitar la responsabilización directa del carácter nacional alemán (Meseth, 2012). Todo esto, sin embargo, no supuso la interrupción del proceso de “museización” y “memorialización” de los espacios de la represión y la contienda, que ahora se extendieron a la extinta RDA; esta labor, en todo caso, se ampliaba para proteger la memoria de la represión soviética —siendo la preservación y exposición de segmentos del Muro de Berlín el ejemplo más sobresaliente—.

Mazur y Vollhardt señalan que la enseñanza del Holocausto y el mantenimiento de la memoria colectiva sobre una de las mayores tragedias de la historia de la humanidad tiene un valor mayúsculo para batallar actitudes como el racismo, la xenofobia, la discriminación y el antisemitismo, cambiando las actitudes de la población joven e incrementando la concienciación acerca de la violencia intergrupal y el peligro de los prejuicios identitarios (Mazur & Vollhardt, 2015). Sin embargo, como apuntan Bilewicz, Witkowska, Stubig, Beneda e Imhoff, el estudio del Holocausto se encuentra con numerosos obstáculos a menudo derivados del peso que la identidad nacional y étnica ejerce sobre la interpretación de este genocidio, que conduce a una lectura en clave nacional en los distintos Estados europeos y a una “competitividad victimista” que

reclama agravios de mayor peso que los sufridos por otras comunidades (Bilewicz et al., 2017).

Analizando el caso concreto de Alemania, Allwork —tal y como cabría esperar— ha identificado al sistema educativo como el principal foco generador de conocimiento sobre el nacional-socialismo y el Holocausto entre los jóvenes alemanes (Allwork, 2019). Sin embargo, las orientaciones institucionales para la enseñanza de estos tópicos y el diseño de sesiones de aprendizaje que traten el contenido con la gravedad que merece son bastante vagas. Ello no impide, de todas formas, que los docentes de historia en los institutos alemanes dediquen, como promedio, el doble de tiempo al Holocausto y el nacional-socialismo del que dedican a otras unidades didácticas y contenidos (Bilewicz et al., 2017). A pesar de la variabilidad en las técnicas de enseñanza en relación al Holocausto, Lange afirma que la mayoría de ellas pretende suscitar fuertes reacciones emocionales entre los estudiantes, confiando en la formación de reacciones afectivas para apuntalar su conciencia social, empatía y la aceptación de una responsabilidad moral por las acciones perjudiciales que se provocan o toleran. Por lo tanto, las estrategias educativas alemanas para la formación de la memoria democrática recurriendo al Holocausto han primado la generación de una respuesta emotiva antes que cognitiva, cuya huella Lange considera más prevalente (Lange, 2008).

Sin embargo, y a pesar de este aparente beneficio, Lange considera que buscar la respuesta emocional no es la mejor estrategia. Mientras que la atención afectivo-emocional ante el Holocausto evoca un amplio abanico de emociones entre el estudiantado, el nivel de conocimiento sobre este proceso histórico es sorprendentemente bajo (Lange, 2008). Bilewicz y Wójcik recogen la culpa, la vergüenza, la ansiedad o el disgusto entre las emociones que suelen aflorar entre los discentes y consideran que esta carga emocional puede generar efectos indeseados, como la sobresaturación con el tema o, incluso, la adopción de una “actitud histórica” a la defensiva ante lo que algunos estudiantes pueden interpretar como un ataque. Esta situación puede exacerbarse cuando algunos docentes, ante lo que valoran como una clase poco receptiva o desafecta, recurren a las fuentes más impactantes, favorecen una exageración de los acontecimientos y trabajan con las fuentes más descarnadas y apabullantes. Como ambos autores apuntan, la sensación de “culpabilidad” producida por una educación demasiado agresiva sobre el Holocausto y la generación de una especie de responsabilidad moral sobre el genocidio no tiene por qué tener un impacto favorable en términos educativos o culturales (Bilewicz & Wójcik, 2018). Smith y Seokho han considerado que la reducción en términos de identificación nacional que esto puede producir genera, también, un frecuente desapego —incluso hostilidad— hacia otros atributos prototípicos de la Alemania post-nacionalsocialista, como la existencia de un régimen constitucional y una democracia liberal. Este fenómeno no tiene por qué verse acompañado, necesariamente, de una mayor tolerancia o una formación en valores superior. En un estudio llevado a cabo entre 1995 y 2004, ambos autores han señalado que la identificación de los estudiantes con rasgos democráticos de la Europa de posguerra disminuía en el transcurso de enseñanza del Holocausto

mientras, por el contrario, no lo hacía la valoración positiva de atributos marciales como la dominancia, la disciplina, la diligencia y el valor marcial (Smith & Seokho, 2006).

Meseth y Proske han investigado sobre la realidad de la enseñanza del Holocausto en las aulas y han identificado varias dinámicas perniciosas que minan su eficacia. En este sentido, señalan el alto grado de incertidumbre derivado de dinámicas como el trabajo con fuentes directas o los modelos de debate, donde un *output* esperado por el docente no siempre se produce. Las limitaciones temporales y las contingencias estructurales dificultan que el profesor tenga la completa capacidad de mediar y trabajar sobre todas las heterogéneas reacciones de los estudiantes, impidiendo su tratamiento afectivo y moral. Como resultado, se impulsa forzosamente un guion preconcebido que dirige a los estudiantes a unas conclusiones que, aunque el docente entiende alcanzables a través de la hoja de ruta que ha diseñado, no siempre permean ante unos estudiantes cuyos planteamientos, reflexiones y consideraciones no han sido respondidos con solvencia. Ambos autores también consideran que la desinhibida insistencia en el tema y su tratamiento con una carga excesivamente moral puede despertar hartazgo, hastío e, incluso, una minusvaloración de la relevancia del objeto de estudio. Esto lo achacan al dispar distanciamiento temporal y personal que las generaciones de docentes y estudiantes sienten frente al tema, dinámica maximizada por la presencia cada vez mayor de estudiantes cuyos orígenes no guardan una relación directa con el pasado del país (Meseth & Proske, 2015).

Hinderliter Ortloff continúa esta línea de investigación para valorar cómo el carácter crecientemente multicultural de la sociedad alemana puede estar afectando a la enseñanza de nacional socialismo y su enfoque dentro de la memoria democrática. En su opinión, que la enseñanza del Holocausto haya permeado a todos los niveles de la educación alemana genera hartazgo por su mera sobrerrepresentación. El grado en que esta temática se interrelaciona con el objetivo de alcanzar una educación multicultural termina por trancar su consecución. La diversidad étnica y los distintos orígenes de una franja cada vez mayor del estudiantado los impide participar de la conexión emocional y las lecciones morales de unos episodios históricos que el Estado alemán ha asumido como propiamente alemanes. Este hecho se conjuga con las sorprendentes conclusiones que la autora alcanzó sobre las actitudes y concepciones que los propios docentes tenían del valor didáctico del Holocausto. La opinión más extendida entre los docentes de historia en Alemania refleja una convicción en que las particularidades históricas e ideológicas del fenómeno nacional socialista determinan que la culpabilidad compartida tan asimilada en el país no sea extensible a los alumnos no étnicamente alemanes. Como resultado, una parte muy importante del estudiantado queda apartado, o directamente marginalizado, en el trabajo de la memoria histórica, ya que esta se encuentra copada por el trabajo en torno al nacional socialismo (Hinderliter Ortloff, 2015).

Riley complementa la crítica enarbolada por los autores aludidos al apuntar hacia un inquietante desenlace que el enfoque educativo favorecido en Alemania puede estar produciendo: a pesar de que la educación en memoria democrática pretende alentar la

responsabilidad social, la reflexión crítica del pasado y la adhesión voluntaria y razonada a los principios y valores propios de una cultura democrática, esta no es la sensación experimentada por los estudiantes durante su aprendizaje; por el contrario, no es infrecuente la impresión de estar recibiendo un adoctrinamiento programático que constriñe el debate y la encauza hacia una única salida preestablecida (Riley, 1998). Imhoff y Banse defienden que esto puede conducir a que los estudiantes rechacen el mensaje transmitido, considerando que se les está ejerciendo una presión no justificada para amoldarse a un discurso políticamente correcto (Imhoff & Banse, 2009). Meseth comparte estas valoraciones y considera que el mayor desafío de la educación fundada en la memoria democrática en Alemania consiste en liberarse de la sospecha, extendida entre su estudiantado, de que la narrativa histórica institucionalizada en la escuela sirve a los intereses de un colectivo político particular —en lugar de al interés general de la totalidad de la ciudadanía— (Meseth, 2012).

Las observaciones recogidas por los autores apuntados en las líneas anteriores advierten sobre un problema que, en Alemania antes que en ningún otro lugar, comienza a ser perceptible en aquellos sistemas educativos que han reconocido la importancia de la memoria democrática. La sobreexposición a determinados problemas históricos, la insistencia en el señalamiento de actores punibles por tales sucesos y la orientación expugnadora de las dinámicas del aula, demandando el compromiso con actitudes subsanadoras del hecho histórico, genera un rechazo entre la comunidad estudiantil nada desdeñable. Máxime cuando el citado problema histórico es tratado como una lacra achacable a un colectivo o grupo de agentes particulares antes que a la condición humana universal, lo que conduce al señalamiento implícito de ciertos colectivos y habilita discursos de legitimidad en base a la victimización. En tales escenarios, los colectivos abiertamente señalados tienden a adoptar posturas defensivas frente al señalamiento mientras los grupos ajenos o victimizados pueden entender que no son ellos los sujetos del aleccionamiento. Como resultado, el carácter práctico de la enseñanza fundada en la memoria democrática se distorsiona por completo al generar desdén o indiferencia hacia el sistema democrático que rige el Estado. Localizar metodologías que permitan el trabajo de la memoria democrática en materia educativa sin fomentar la perversión de los resultados esperados constituye una labor urgente que, en aquellos sistemas educativos donde el recorrido del enfoque ha sido mayor, es un imperativo.

## **Conclusión; hacia una educación fundada en el respeto a la democracia**

La promoción de un enfoque que ponga de manifiesto la importancia de la memoria democrática en la educación histórica es una necesidad. El valor de tal afirmación reside en el acreditado impacto que la sensibilización y el reconocimiento del sufrimiento ajeno puede tener a la hora de construir actitudes colectivas empáticas, confluyentes en el consensuado respeto de los derechos humanos y la aceptación de la democracia como un sistema político que favorece la expresión personal y colectiva dentro de un marco sentado en el respeto, la convivencia y la armonización negociada de intereses y caracteres dispares. La asignatura de historia se erige, así, en un vehículo que puede inducir a esta conclusión a través de las experiencias pretéritas, significando el pasado e ilustrando las amenazas aledañas a la profusión de la intolerancia, la actuación unilateral o el relajamiento en el ejercicio de los derechos y deberes de una sociedad democrática. Las lecciones extraídas de este enfoque son necesarias porque nos permiten responder a los desafíos nuevos y heredados que nos impone la convivencia en comunidades dispares, con identidades variables y lecturas del pasado y el presente a menudo contradictorias. Por un lado, son numerosos los Estados que han sobrevivido a conflictos recientes todavía en proceso de cicatrización, que tratan de hilvanar la brecha abierta en sus sociedades y persiguen reconstruir la confianza nacional. Por otra parte, la realidad contemporánea está impulsando un nuevo modelo de sociedad mucho más dinámico y fluido, donde los Estados deben responder a una demografía cada vez más diversa. La multiplicación de los grupos y comunidades constitutivos de esta, ordenados por su autopercepción cultural, étnica o socioeconómica, exige un mayor esfuerzo por cimentar relaciones de respeto y convencer de la idoneidad de la democracia liberal como medio de expresión y promoción conjunta de sus intereses. Lograr la identificación de todos estos grupos con el Estado que comparten —respetando siempre el carácter crítico, libre y veraz que debe gobernar todo sistema educativo— y promocionar unas actitudes consecuentes con tal compromiso es una necesidad.

En el presente escrito se han mostrado cuatro casos que aluden a modelos donde la implantación de este enfoque está dando sus primeros pasos —España y Portugal— o donde ya goza de una dilatada trayectoria que invita a la reflexión y valoración de los resultados observados —Francia y Alemania—. En cada uno de estos estadios, los desafíos a afrontar son diferentes. Portugal y España tienen por delante un reto consistente en la delimitación de una narrativa histórica que se pretenda despolitizada y con la capacidad de aglutinar el mayor consenso social posible, pudiendo esta transmitirse en las aulas sin generar el rechazo que hoy día despierta. Además, deben trabajar en la selección de aquellos episodios a instrumentalizar para formar en memoria democrática, garantizando que los imperativos políticos no contaminen la honestidad de dicho trabajo. Junto a ello, deben introducir metodologías vanguardistas que faciliten la labor docente, planteamientos más comunes en Estados como Francia o Alemania. La museización de sus espacios históricos, el trabajo con testimonios y el trato directo con las víctimas o la inclusión de un espacio propio en los manuales escolares son tareas

pendientes que presumiblemente serán subsanadas progresivamente. Además, ambos sistemas deben “convencer” a sus cuerpos docentes de la necesidad de adoptar este enfoque tan necesario.

En el caso de Francia y Alemania, ambos países deben afrontar los resultados indeseados que el tratamiento de la memoria democrática puede estar produciendo. La interpelación directa a la culpabilidad de determinados colectivos, la incapacidad docente de responder en clave argumentativa a las respuestas exhibidas por los alumnos, la necesidad de extender el valor didáctico de los casos concretos trabajados a la totalidad de los grupos o colectivos presentes en el aula y de evitar que el reconocimiento de estos hechos históricos alimente el reclamo a la legitimidad de un grupo sobre los demás, son algunos de los desafíos apuntados por los autores aludidos a lo largo del texto (Bilewicz, 2016). Corregir tales problemas implicar reconsiderar los planteamientos adoptados e introducir cambios metodológicos que apunten el valor didáctico del hecho enseñado. Varias son las propuestas que algunos autores han ofrecido para tratar de esclarecer cuál ha de ser el futuro de la educación histórica y ciudadana fundada en la memoria democrática.

Leach, Bou Zeinaddine y Cehajic-Clancy consideran, en base a numerosos estudios realizados en múltiples Estados del entorno occidental, que cuando los ciudadanos se enfrentan con una narrativa histórica que critica la actuación de su meta-grupo — nacional, religioso, étnico...— tienden a negarlos o a rechazar toda consideración de culpa, vergüenza o responsabilidad (Leach et al., 2013). Bilewicz especifica cuáles tienden a ser las respuestas más frecuentes en esta situación: evitar el contacto con individuos del grupo social-nacional-étnico-cultural violentado —que constituyen evocaciones de ese turbio pasado que se opta por olvidar—, el desapego de la historia nacional, el cuestionamiento de la rigurosidad e intencionalidad de la fuente de información, la adhesión a teorías conspirativas o deficientes en cuanto al rigor y validez de sus argumentos o la propia victimización (Bilewicz, 2016)<sup>15</sup>.

Imhoff y Banse consideran que es extremadamente difícil establecer una medición precisa sobre el grado de asimilación de los valores, actitudes y compromisos que los estudiantes realizan al tratar cuestiones de memoria democrática. Desde su punto de vista, en la mayoría de los casos se limitan a aprender cuáles son las expectativas del docente y a reproducirlas mientras consideren que su desempeño está sujeto a evaluación. La conformidad pública no lleva implícita una aceptación privada de los valores que se han pretendido transmitir e, incluso, puede existir un poso de resentimiento reaccionario detrás (Imhoff & Banse, 2009). Estas consideraciones han

---

<sup>15</sup> Aquí Bilewicz (Bilewicz, 2016) apunta a una competición de victimismo por la que los integrantes del grupo que en el pasado ha actuado de forma agresora tiende a rebajar el grado de culpabilidad señalando a las consecuencias padecidas como resultados de sus actos o como factores explicativos de estos. Así, identifican chivos expiatorios que, en lugar de favorecer una condena de estos actos, proporcionan una posición desde la que matizarlos e, incluso, justificarlos. Por ejemplo, en el caso de Alemania, frente al Holocausto o los horrores desatados por la Segunda Guerra Mundial, apuntar a las pérdidas humanas y materiales sufridas en bombardeos como los de Dresde o la afrenta internacional que supuso la Paz de Versalles constituirían casos de victimización.

hecho que Bilewicz et al. defiendan que una formación en memoria democrática no debe focalizarse en la generación de culpabilidad o en el señalamiento explícito de un grupo o colectivo, así como tampoco pueden establecerse asociaciones de corresponsabilidad excesivamente profundas sobre los agravios cometidos por los antepasados de una comunidad y sus miembros presentes (Bilewicz et al., 2017).

Riley expresa que una forma adecuada para limar el rechazo cognitivo que la insistencia en determinados conflictos de difícil digestión para las identidades perpetradoras de una situación con valor pedagógico desde la perspectiva de la memoria democrática es la reducción de aquellas críticas que puedan transmitir culpabilidad. En su lugar, sugiere enfatizar en el arrepentimiento como estrategia canalizadora del tratamiento de los problemas históricos. Esta es una emoción empática que centra su atención más en el sufrimiento de la víctima que en los errores del agresor, facilitando un acercamiento en lugar de un señalamiento. El empleo de testimonios de las víctimas en forma de diarios o relatos orales puede ayudar a generar la empatía y el arrepentimiento deseables de una forma más natural y menos agresiva para aquellos sometidos a un cuestionamiento de su identidad. Se produce, por tanto, un alejamiento del discurso genérico y sumario de los libros de texto y otras formas de transmisión de conocimiento en los centros educativos, que presentan a naciones y grupos enteros como actores homogéneos (Riley, 1998).

Continuando en la misma línea, Cehajic-Clancy y Bilewicz han valorado positivamente el empleo de ejemplos de conducta moral en los episodios históricos estudiados con pretensión de educar conforme a la memoria democrática. La descripción y el estudio de estas figuras puede tender puentes entre los distintos colectivos y grupos, aproximando a perpetradores, víctimas y colectivos pasivos (Cehajic-Clancy & Bilewicz, 2017). La exhibición de una conducta y unos valores distintivos dentro del propio grupo de sujetos perpetradores o pasivos puede sentar ejemplos a emular y que estudiar como modelo conductual ante injusticias sociales y conflictos intergrupales. Ambos autores han puesto esta estrategia en práctica en diferentes aulas en los Estados balcánicos con resultados muy positivos; la atención a estos individuos singulares y su heroica actuación ayudó a desarmar las posiciones defensivas que a menudo adopta cada postura al abordar un pasado común problemático. Otros autores han emulado el ejemplo en contextos diferentes, como en Armenia y Turquía o en Alemania (Cehajic-Clancy & Bilewicz, 2017).

Otra estrategia para limar las asperezas en el estudio de estos pasados convulsos para el seno de la comunidad que los aprende y, consecuentemente, favorecer una educación en valores democráticos y de convivencia ha sido apuntada por Miller. En su opinión la mayoría de los contenidos curriculares en época contemporánea hacen de amplísimos colectivos étnicos, nacionales o socioeconómicos agentes individuales con los que simplificar la explicación de la historia. En este contexto, es fácil que una crítica dirigida contra estos grupos sea leída a modo de ofensa por quienes se identifican con ellos. Por lo tanto, el empleo de historias individualizadas para trabajar la memoria

histórica puede reportar mejores resultados y enfatizar positivamente sobre la predisposición de los alumnos a cooperar con las dinámicas planteadas por el docente. Pero las historias individuales, por sí solas, pueden generar nuevas actitudes hacia una persona en específico, que no tienen por qué trasladarse, de forma más amplia, a su colectivo o grupo. Por ello, la propuesta de Miller se centra en el empleo de historias y experiencias locales (Miller, 2002). Según Lewicka, esto favorece el diálogo y el acercamiento de posturas por dos razones diferentes: por la cercanía del caso expuesto y la posibilidad de reconocer los escenarios y las características de sus personajes, con los que es más sencillo identificarse y cuyas circunstancias generan un impacto mayor; y porque las identidades nacionales y de grupo pueden entrar en conflicto con la propia identidad local de un escenario reconocido, del que una minoría determinada o distintas posturas ideológicas pueden ser reconocidas como parte central de su idiosincrasia (Lewicka, 2008). Cuando la mira desde la que observar un problema histórico dado profundiza más allá de una masa amplia y no personal de individuos de difícil caracterización es más difícil ser insensible a sus padecimientos; cuando podemos reconocer el perfil de nuestros vecinos y las gentes con las que, a pesar de mantener diferencias, interactuamos y convivimos, empatizar con sus problemas resulta más sencillo. Esta es una estrategia que ya se está poniendo en marcha en determinados centros educativos españoles, gracias a la iniciativa de investigadores como Galiana i Cano (Galiana i Cano, 2018).

Por su parte, Corredor et al. han considerado que la enseñanza exitosa de la memoria democrática exige la consecución de dos aspectos esenciales. En primer lugar, se debe poner el foco en el cambio de las actitudes individuales tendentes a la violencia o la discriminación, centrándose en las interacciones interpersonales y sus determinantes; por otra parte, el entendimiento de los macro-procesos y factores estructurales que explican las dinámicas sociales que producen escenarios de violencia es también importante. Por lo tanto, debe combinarse la educación en valores a nivel individual con el conocimiento de la historia, modificando conductas personales a partir de la enseñanza de los factores estructurales que explican la recurrente violencia en la historia (Corredor et al., 2018). En conjunto, ambos enfoques deben generar una aproximación emocional a las víctimas, creando un marco de empatía y tolerancia, así como fundar un cauce de acción en los estudiantes muy específico. Este consistiría en el sometimiento de las actuaciones individuales en un sentido conciliador, conforme a la conservación de los valores democráticos, la justicia histórica y el reconocimiento y respeto a las víctimas.

Las valoraciones y soluciones propuestas por estos autores han de ser, como mínimo, tenidas en cuenta si aspiramos a conseguir una ciudadanía comprometida con un modelo de convivencia compartido. Si queremos vivir en paz debemos pensar la guerra, el horror y la barbarie, formando a ciudadanos comprometidos con su construcción y fomento, capaces de abordar desde una posición ética y reflexiva cuestiones históricas controversiales que, aún hoy, levantan ampollas y suscitan amargos debates fuertemente polarizados e ideologizados. Hacerlo desde el respeto y exhibiendo la madurez

cognitiva y afectiva necesarias, incorruptible frente a consideraciones de grupo, de índole política o egoístas, debe ser una de las misiones primordiales de los sistemas educativos occidentales. El delicado equilibrio que, a la luz de las diversas aportaciones de la literatura académica que aquí se han reflejado, habilita el correcto tratamiento del pasado en el aula, nos impele a una necesaria complejización de los planteamientos docentes. La vía a seguir no es sencilla de dilucidar y, aunque la sintomatología de ciertos problemas ha sido subrayada, aventurarse más allá del diagnóstico para ofrecer un renovado paradigma es una complicada labor que requiere reflexión, recursos y la prolongada exposición al aula de las metodologías diseñadas a tal efecto. En todo caso, la apuesta por la memoria democrática se consolida en los Estados de Europa y en la Unión Europea, entendida como una importante herramienta desde la que cimentar la convivencia en una sociedad cada vez menos homogénea y, por ende, el nexo común que compartan todos sus integrantes debe ser la predisposición conjunta a tolerarse, respetarse y encontrar formas de relacionarse en base al respeto a la democracia y los Derechos Humanos.

## Bibliografía

- Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, Comisión Europea. (2017). *Informe Eurydice. La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. [Publicaciones - Ministerio de Educación y Formación Profesional \(educacion.gob.es\)](https://publicaciones.mec.es/publicaciones-ministerio-educacion-y-formacion-profesional/educacion-gob.es)
- Allwork, L. (29 de noviembre de 2019). Holocaust education and contemporary anti-semitism. *History & Policy, Policy Paper*. [Holocaust education and contemporary anti-semitism | History and Policy](https://www.historyandpolicy.org/publication/holocaust-education-and-contemporary-anti-semitism)
- Araujo Pereira, A.; Araújo, M. (2017). Race, History and Education in Brazil and in Portugal: challenges and perspectives. *Educação & Realidade*, 42 (1), 139-160.
- Armas Castro, J., Moreira A. I., Maia C., y Conde Miguélez J. (2019). La historia de Portugal en las aulas de Educación Básica. ¿Formas patriotas o educar ciudadanos? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (2), 67-80.
- Arrazola Ruiz, S.; Mellado Moreno, P. C. (2022). La construcción de la memoria democrática y la transmisión de su relato a través de la educación. *Revista ProPulsión. Interdisciplina en ciencias sociales y humanidades*, 5(1; 3), 102-116.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37 (3), 129-139.
- Barton, K. C. y Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bejines Baquero, V. (2016). Relación entre memoria histórica, educación y comunicación. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 23, 253-266.
- Berger, S. (2014). *The past as history: National Identity and Historical Consciousness in modern Europe*. Palgrave Macmillan.
- Bilewicz, M. (2016). The dark side of emotion regulation: Historical defensiveness as an obstacle in reconciliation. *Psychological Inquiry*, 2, 89-95.
- Bilewicz, M., Witkowska, M., Stubig, S., Beneda, M, e Imhoff, R. (2017). How to Teach about the Holocaust? Psychological Obstacles in Historical Education in Poland and Germany. En C. Psaltis, M. Carretero, y S. Cehajic-Clancy (Eds.), *History Education and Conflict Transformation. Social Psychological Theories, History Teaching and Reconciliation* (169-201). Palgrave Macmillan.
- Bilewicz, M. y Wójcik, A. (2018). Visiting Auschwitz. Evidence of secondary traumatization of high-school students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 88 (3), 328-334.
- Cainelli, M., Pinto, H. y Solé, G. (2016). Portugal and Brazil: How Much of “Our” Past is “Theirs” Too?. En R. Guyver (Coord.), *Teaching History and the Changing Nation State* (123-139). Bloomsbury.

- Calveiro, P. (2006). Testimonio y memoria en el relato histórico. *Acta Poética*, 27 (2), 65-86.
- Carretero, M. (2017). The Teaching of Recent and Violent Conflicts as Challenges for History Education. En C. Psaltis, M. Carretero, y S. Cehajic-Clancy (Eds.), *History Education and Conflict Transformation. Social Psychological Theories, History Teaching and Reconciliation* (341-376). Palgrave Macmillan.
- Cehajic-Clancy, S, y Bilewcz, M. (2017). Fostering reconciliation through historical moral exemplars in a post-conflict society. *Peace and Conflict Journal of Peace Psychology*, 23 (3), 288-296.
- Corredor, J., Willis-Obregon, M. E., y Asensio-Brouard, M. (2018). Historical memory education for peace and justice: definition of a field. *Journal of Peace Education*, 15 (2), 169-190.
- Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-ciencia Social*, 15, 15-30.
- Delgado-Algarra, E. J.; Estepa-Giménez, J. (2016). Ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de la historia: análisis de la metodología didáctica en un estudio de caso en ESO. *Revista de Investigación Educativa*, 34 (2), 521-534.
- Delgado-Algarra, E. J. (2019). Memoria democrática en la construcción de la historia y el patrimonio. *Revista PH, Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 96, 222-224.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2014). La memoria democrática en los libros de texto escolares. *Revista complutense de educación*, 25 (2), 393-409.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2018). La memoria democrática en la escuela. *Anuario de Hespérides. Investigaciones científicas e innovaciones didácticas*, vol. 25-26, 65-82.
- Duckworth, C. L. (2015). History, Memory and Peace Education: History's Hardest Questions in the Classroom. *Peace & Change, A Journal of Peace Research*, 40 (2), 167-193.
- Estepa Giménez, J. (2019). Memoria, patrimonio y ciudadanía, una contribución desde una perspectiva didáctica. *Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 27 (96), 225-236.
- Galiana i Cano, V. (2018). La memoria democrática en las aulas de secundaria y bachillerato: balance de una experiencia didáctica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 34, 3-18.
- González Vázquez, D. (2016). La patrimonialización de la memoria histórica: entre el deber social y la estrategia turística. Apuntes sobre el caso catalán. *Pasos, revista de turismo y patrimonio cultural*, 14 (5), 1267-1280.
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Anthropos Editorial.
- Hinderliter Ortloff, D. (2015). "They Think it is Funny to Call us Nazis": Holocaust Education and Multicultural Education in a Diverse Germany. En Z. Gross y E. Doyle Stevick (Coords.) *As the Witnesses Fall Silent: 21st Century Holocaust Education in Curriculum, Policy and Practice*. Springer.

- Ibáñez Etxebarria, A., Vincent Otano, N. y Asensio, M. (2012). Aprendizaje informal, Patrimonio con Dispositivos Móviles. Evaluación de una Experiencias en Educación Secundaria. *Didáctica de las ciencias experimentales Sociales*, 26 (3), 3-18.
- Imhoff, R. y Banse, R. (2009). Ongoing victim suffering increases prejudice: The case of secondary anti-semitism. *Psychological Science*, 20, 1443-1447.
- Iniesta González, M. (20 de noviembre de 2011). *Instrumentos para una política de la memoria. El memorial democrático en Cataluña*. [Comunicación en Congreso]. El Lugar de la Memoria. Seminario sobre un centro de memoria en el País Vasco, Bilbao.
- Jaén Milla, S. (2022). Los conflictos bélicos y la formación en valores de ciudadanía democrática en las aulas. Estudio comparativo entre España y Francia. *Revista Complutense de Educación*, 33(3), 555-564.
- Lange, A. (2008). *A survey of teachers' experiences and perceptions in relation to teaching about the Holocaust*. The Living History Forum.
- Lantheaume, F. (2007). Les difficultés de la transmission scolaire: le lien Algérie-France dans les programmes d'histoire et les manuels en France au XXe siècle. En F. Abecassis (Ed.), *La France et l'Algérie: le leçons d'un histoire. De l'école en situation coloniale à l'enseignement du fait colonial* (217-228). Institut National de Recherche Pédagogique.
- Lantheaume, F. (2016). The Empire in French History Teaching. From a Promise to a Burden. En P. Carrier (Coord.), *School and Nation. Identity Politics and Educational Media in an Age of Diversity* (134-142). Peter Lang Edition.
- Lave, K., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leach, C. W., Bou Zeinaddine, F., y Cehajic-Clancy, S. (2013). Moral immemorial: The rarity of self-criticism for previous generations' genocide or mass violence. *Journal of Social Issues*, 69, 34-53.
- Lei de Bases do Sistema Educativo; Lei 46/86, de 14 de outubro de 1986 (Diário da República nº 237/1986, Série I de 1986-10-14).
- Lewicka, M. (2008). Place attachment, place identity, and place memory: Restoring the forgotten city past. *Journal of Environmental Psychology*, 28, 209-231.
- Ley 24/2006, de 7 de julio, sobre declaración del año 2006 como Año de la Memoria Histórica. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 162, de 8 de julio de 2006). Recuperado de: [BOE-A-2006-12309 Ley 24/2006, de 7 de julio, sobre declaración del año 2006 como Año de la Memoria Histórica.](#)
- 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. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 310, de 27 de diciembre de 2007). Recuperado de: [BOE-A-2007-22296 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.](#)

- Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática. *Boletín Oficial del Estado*, número 252, de 20 de octubre de 2022). Recuperado de: [BOE-A-2022-17099 Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática.](#)
- Mann, H. (2023). Public and private memory: teaching the Holocaust in French classrooms. *Holocaust Studies: A journal of Culture and History*, 29 (2), 297-315.
- Mazur, L. B., y Vollhardt, J. R. (2015). The prototypicality of genocide: implications for international intervention. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 16 (1), 290-320.
- Meseth, W. (2012). Education After Auschwitz in a United Germany. *European Education*, 44 (3), 13-38.
- Meseth, W. y Proske, M. (2015). Mind the Gap: Holocaust Education in Germany, between Pedagogical Intentions and Classroom Interactions. En Z. Gross y E. Doyle Stevick (Coords.), *As the Witnessess Fall Silent: 21st Century Holocaust Education in Curriculum, Policy and Practice*. Springer.
- Miller, N. (2002). Personalization and the promise of contact theory. *Journal of Social Issues*, 58, 387-410.
- Molina-Torres, M. P. (2021). Creencias de los estudiantes del máster de secundaria en España-Portugal. *Cuadernos de Pesquisa*, 51, 101-116.
- Navarro-Mana, T. (2021). Historical Comparison of the Politics of Historical Memory in Germany and Spain. *Revista d'Humanitats*, 5, 100-115.
- Nora, P. (2008). *Los lugares de la memoria*. Editorial Trilce.
- Núñez Encabo, M. (9 de diciembre de 2020). *La memoria democrática plural de España: la Transición de la República de 1931 y la Transición Democrática de la Monarquía de 1978*. [Comunicación en Congreso]. Manuel Azaña a los 80 años de su fallecimiento en el exilio, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid. 11-28.
- Patiño López, M. (2012). Paloma Aguilar. Políticas de la memoria y memorias de la política. Madrid: Alianza Editorial, 2008. 583 p. *Foro Internacional*, 209, 724-729.
- Peralta, E. (2022). The Memorialization of Empire in Postcolonial Portugal: Identity Politics and the Commodification of History. *Portuguese Literacy & Cultural Studies*, 37, 156-179.
- Querol Sanín, V. (2023). *La Memoria Democrática en España, Derecho e Historia*. [Trabajo de Fin de Grado. Universitat Pompeu Fabra Barcelona]. Repositori UPF. Recuperado de: [TFGDRET2023QuerolMemoria.pdf \(upf.edu\)](#)
- Real Decreto 697/2007, de 1 de junio, por el que se crea el Centro Documental de la Memoria Histórica. (Boletín Oficial del Estado, núm. 143, de 15 de junio de 2007, páginas 25976 a 25978).
- Riley, K. L. (1998). Historical empathy and the Holocaust: Theory into practice. *International Journal of Social Education*, 13, 32-42.

- Sánchez-Moreno, M. (2020). Las políticas de memoria democrática en España: entre la impunidad y las obligaciones internacionales. *Cuadernos de Gobierno y Administración Pública*, 7 (1), 41-52.
- Seixas, P. (2004). *Theorizing historical consciousness*. University of Toronto Press.
- Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Nelson Education LTD.
- Smith, T. W. y Seokho, K. (2006). National pride in comparative perspective; 1995/96 and 2003/2004. *International Journal of Public Opinion Research*, 18, 127-136.
- Sol, H. y de Brito, M. P. (2021). Selectivity of Memories of World War II in Portugal: the Role of Leisure, Education, the Arts and the Media. *The New Past*, 3, 76-89.
- Tribunal Supremo. Sala de lo Penal. Sentencia 101/2012 (27 de febrero). Recuperado de: [BOE-A-2012-7511 Pleno. Sentencia 101/2012, de 8 de mayo de 2012. Cuestión de inconstitucionalidad 4246-2001. Planteada por el Juzgado de lo Penal núm. 6 de Granada en relación con el artículo 335 del Código penal. Principio de seguridad jurídica, derecho a la legalidad penal: nulidad de la tipificación, excesivamente abierta e indefinida, del delito de caza y pesca no autorizada.](#)
- Valls Montés, R. (2007). La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Enseñanza de ciencias sociales: revista de investigación*, 6, 61-74.
- Van Sledright, B. (2008). Narratives of nation-state, historical knowledge, and school history. *Review of Research Education*, 32, 109-146.
- Weinstein, H. M., Freedman, S. W. y Hughson H. (2007). School voices Challenges Facing Education Systems after Identity Based Conflicts. *Education, Citizenship and Social Justice*, 2 (1), 41-71.
- Wineburg, S., Mosborg, S., Porat, D. y Duncan, A. (2007). Forrest Gump and the Future of Teaching the past. *Phi Delta Kappan*, 89 (3), 168-177.