

Futuros docentes de Educación Secundaria ante la Memoria Histórica y Democrática. Percepciones sobre la acción educativa en las aulas¹

M^a Dolores Jiménez Martínez, M^a del Mar Felices de la Fuente

Resumen

La educación en Memoria Histórica y Democrática (MHyD) es un importante desafío para los docentes del siglo XXI. Ante nuevas narrativas que tensionan la sociedad con discursos negacionistas, es importante recuperar los procesos memoriales en la escuela. Por ello, en aras a promover una ciudadanía democrática, entendemos que la historia y la memoria deben integrarse en la formación inicial del profesorado y en las prácticas educativas, para favorecer una didáctica crítica. En este sentido, en investigaciones precedentes sobre percepciones y acciones de docentes de Secundaria en activo, se analizaron las incertidumbres y obstáculos a los que se enfrentan cuando enseñan pasados difíciles. Dando continuidad a esta línea de trabajo, el presente estudio tiene como objetivo profundizar ahora en las opiniones de futuros docentes, estudiantes del Máster en Profesorado de la Universidad de Almería, acerca de los discursos y prácticas que prevalecen en Secundaria, en relación con la enseñanza de la MH y D. A través de esta mirada, concluimos que existen coincidencias entre las creencias de los estudiantes y la práctica educativa, siendo necesario continuar la formación didáctica de los docentes para un adecuado desempeño de la MH y D, ante los avances curriculares que la incorporan en las aulas.

Palabras Clave: Formación inicial del profesorado; Memoria Histórica y Democrática; Percepciones; Educación Secundaria; Prácticas Docentes.

1. Introducción y antecedentes

En el escenario actual, con el ascenso de proyectos políticos que cuestionan los procesos memoriales del pasado reciente en España, Europa o Latinoamérica, las democracias contemporáneas se enfrentan a nuevos desafíos. Los discursos negacionistas están siendo

¹ Este trabajo se ha realizado en el marco del Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Almería (PPIT-UAL 2023-2024), financiado por la Consejería de Universidad, Investigación e Innovación con fondos del Programa Operativo Fondos Europeos de Desarrollo Regional de Andalucía (FEDER) 2021-2027. Programa: Investigación Científica e Innovación 54.A.

en nuestro país un serio obstáculo a las recientes políticas de memoria expresadas en las leyes de Memoria Histórica y Democrática (MH y D), tensionando la convivencia política y social y desvalorizando el paradigma humanitario de los trabajos en el ámbito de los derechos humanos².

Los diversos estudios sobre el tratamiento de la contemporaneidad reciente española en los textos escolares coinciden en que perviven narrativas acríticas y legitimadoras del régimen dictatorial, que a su vez están reforzadas por silencios, ambigüedades y énfasis intencionales. Existe una mirada factual que refuerza la equidistancia en su narración. Esta pervivencia de un relato hegemónico oficial con ocultamientos deliberados sobre el pasado traumático sigue calando en la escuela y entra en las aulas bajo el paraguas y connivencia de las editoriales y las administraciones³. A su vez, las tesis legitimadoras se mantienen por la continuidad en los textos escolares del canon del *nuevo revisionismo* historiográfico que, bajo una aparente neutralidad científica, restaura las tesis que reconocen al golpe de Estado que puso fin a la democracia republicana e idealizan una transición modélica. La visión oficial del proceso transicional en los manuales sigue siendo acrítica, no conduce al análisis de su complejidad y mantiene un carácter abierto que ignora, como ya indicó Ricard Vinyes, ese otro relato, el público, acerca del papel de las movilizaciones populares en la instauración del régimen democrático⁴.

En este complejo escenario, el profesorado de Secundaria se enfrenta a un difícil reto en las aulas, como es el tratamiento de contenidos vinculados a nuestro pasado reciente traumático y a sus diversas memorias. Reafirmamos el papel central de los docentes que son los que reinterpretan la normativa y los manuales escolares y, sobre todo, quienes

² Juan Manuel REYNARES y Jorge FOA TORRES: “La Franqueza Impune de Vox: desfiguraciones de la(s) memoria(s) en la nueva derecha española”, *Clepsidra. Revista interdisciplinaria de estudios sobre memoria*, 9, 17 (2022), pp. 70–89. Recuperado de internet: <https://ojs.ides.org.ar/index.php/Clepsidra/article/view/194>

³ Enrique DÍEZ GUTIÉRREZ: *La asignatura pendiente: la memoria histórica democrática en los libros de texto escolares*, Madrid, Plaza y Valdés, 2020; Carlos FUERTES MUÑOZ: “Entre silencios y ambigüedades: la historia reciente de España en los libros de texto”, en Carlos FUERTES y David PARRA (Coords.): *La España reciente (c. 19331-c. 1982). Actualización para una educación crítica*, Valencia, PUV Universitat de Valencia, 2023, pp. 15-40.

⁴ Elizabeth JELIN, E. y Ricard VINYES: *Cómo será el pasado. Una conversación sobre el giro memorial*, Barcelona, Ned Ediciones, 2021. Véase, además, Juan Carlos MAINER: “El pasado traumático en la historia escolar española: la presencia de una ausencia”, en Livia Diana ROCHA y José ALVES (orgs.): *Memória com história da educação: desafios eminentes*, Uberlândia, Minas Gerais, Navegando Publicações, 2020, pp 3-17.

están condicionados por sus propias representaciones, saberes, experiencias y la formación inicial y continua recibida.

Frente a estos discursos legitimadores acríticos de los textos escolares, hay que reivindicar una *didáctica crítica* de nuestra historia reciente que articule la reconciliación entre la historia y la memoria. Siendo así, la memoria actúa como resorte pedagógico para que el estudiantado saque a la luz sus representaciones, active su experiencia con el pasado y en ese proceso formativo construya una conciencia histórica. En esta línea de argumentación, compartimos la tesis de Jorge Osorio y Graciela Rubio acerca de *historizar la memoria*, porque ella constituye la matriz histórica y es la guardiana de cómo relacionar el presente con el pasado a través de las representaciones. Desde el reconocimiento de múltiples memorias, la labor docente debe sustentarse en las aulas en promover procesos de agenciamiento reflexivos, abrir espacios deliberativos, inclusivos y construir identidades que validen las voces silenciadas. Las pedagogías de las memorias suponen reconocer los pasados con un fondo de experiencia colectivo, pero debe ser un proceso educativo ético para reconstruir identidades desde un enfoque de *ciudadanía memorial*, que supone asumir la responsabilidad de integrar esas experiencias para deconstruir las narrativas legitimadoras del olvido⁵.

Desde nuestro planteamiento socio crítico como formadoras de profesorado entendemos que la figura del docente es la de un agente activo, intelectual, transformador y crítico. Aludimos a la responsabilidad que tenemos de educar para una ciudadanía crítica. A ello, sumamos también la caracterización del agente educativo como “actor político” para repensar la democracia, contribuir a disminuir el déficit democrático y asumir el compromiso con la transformación y la justicia social⁶. Conforme a lo expresado, trabajar

⁵ Esta ruptura con la visión historicista del pasado ha sido trabajada desde el grupo FEDICARIA. Ver Raimundo CUESTA: “Historia con memoria y didáctica crítica”, *Conciencia social: Anuario de didáctica de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales*, 15 (2011), pp. 15-30. La conceptualización de “ciudadanía memorial” ha sido fruto de la deliberación reflexiva que encontramos en el trabajo de Jorge OSORIO y Graciela RUBIO. “Pedagogía de la Memoria i Ciudadanía Democrática: tesis per a la deliberació”, *Quaderns d' Educació Continua*, 30 (2014), pp. 77-92. Recuperado de internet: <https://acortar.link/k2gsES>

⁶ La caracterización de “actor político” fue defendida por el profesor Manuel Fernández Navas, de la Universidad de Málaga, en la conferencia inaugural de la 59ª Escuela de Verano Rosa Sensat (27 de junio al 10 de julio de 2024). Véase Manuel FERNÁNDEZ NAVAS: “Educación y Democracia: De la educación objetiva a la educación política”, *Diario de la Educación*, 3 de julio de 2024 (2024). Recuperado de internet: <https://eldiariodelaeducacion.com/2024/07/03/>

en las aulas la MH y D y las historias difíciles es clave para la formación de ciudadanía y la defensa de los derechos humanos.

No obstante, el camino para el tratamiento de la historia reciente en las aulas está interrumpido por obstáculos diversos. La literatura sobre la percepción y discursos de los docentes ante estos temas controversiales indican que, por lo general, se inhiben o reproducen discursos legitimados, por temor a ser acusados de ideologización o adoctrinamiento. En el estudio que hemos realizado sobre docentes en ejercicio en centros de Secundaria de la provincia de Almería, los resultados nos indican que a este obstáculo se unen otros, como el recelo que pueda generarse entre la comunidad escolar, es decir, en las familias, la dirección del centro o entre los propios compañeros/as⁷. También se señala la inmadurez del alumnado como impedimento. Pudimos categorizar como predominantes aquellas actitudes y discursos docentes que se vinculan con la “ideología de la neutralidad”, expuesta por Wayne Ross⁸.

A tenor de lo expuesto, y en aras a complementar la mirada de los docentes en activo, en el presente trabajo ponemos el foco de atención en el futuro profesorado de Ciencias Sociales de Educación Secundaria, que cursa el Máster en Profesorado, para profundizar en sus creencias sobre el tratamiento de la MH y D en las aulas. En consecuencia, nos planteamos como objetivo general analizar sus opiniones y concepciones acerca de cómo creen que se integran estos temas en la práctica. Para ello, establecemos los siguientes objetivos específicos:

OE1. Conocer sus opiniones sobre si existen reticencias, por parte del profesorado, a trabajar la MH y D.

OE2. Analizar los obstáculos o dificultades que reconocen en el tratamiento de estos temas en las aulas.

⁷ M^a del Mar FELICES, M^a Dolores JIMÉNEZ, Ramón MÉNDEZ, R., y Manuel LÓPEZ: “Pensamiento y acciones de los docentes de Secundaria ante la enseñanza de la memoria histórica y democrática”, en José Ignacio ORTEGA, Jesús Ángel SÁNCHEZ y Neus GONZÁLEZ (eds.), *Experiencias de aprendizaje desde la Didáctica de las Ciencias Sociales para la formación de una ciudadanía democrática, crítica y global*, Barcelona, Octaedro, 2024 (en prensa).

⁸ Wayne ROSS: “Humanizing critical pedagogy: What kind of teachers? What kind of citizenship? What kind of future?”, *Review of education, pedagogy, and cultural studies*, 40, 5 (2018), pp. 371-389. <https://doi.org/10.1080/10714413.2019.1570792>

OE3. Indagar en sus creencias acerca de qué discursos narrativos predominan en los contextos escolares, relativos a temas controvertidos como la guerra de España o la represión franquista.

2. Metodología

La presente investigación se enmarca en el contexto de la teoría fundamentada que, como método de investigación posee naturaleza exploratoria, y busca construir teoría a partir del análisis detallado de los resultados empíricos que se obtienen de la información recogida en una investigación⁹. Desarrolla, por tanto, teorías explicativas sobre los fenómenos o realidades que se estudian, para aportar un marco teórico-empírico de referencia que permita un conocimiento más profundo de la realidad social analizada¹⁰.

El estudio desarrollado es de corte longitudinal, pues se han considerado las respuestas del alumnado del Máster en Profesorado de la Universidad de Almería durante tres cursos académicos consecutivos: 2020-2021, 2021-2022 y 2022-2023. Los participantes en el estudio ascienden a un total de 113 sujetos (n=113), de los cuales 45 son mujeres (39,8%), 67 son hombres (59,3%), y un sujeto prefirió no decirlo (0,9%).

Para la recogida de información se ha empleado un cuestionario de 16 preguntas, de las cuales 2 son de carácter identificativo, 9 son de respuesta abierta y 5 de respuesta cerrada. Con ellas se profundiza en aspectos como los conocimientos y opiniones del alumnado acerca de la MH y D, su presencia en la normativa y en las aulas de Secundaria, los obstáculos o dificultades que puede conllevar su tratamiento, su conexión con la historia local y sus posibilidades para la enseñanza. Para este estudio se han analizado únicamente 4 preguntas del cuestionario (3 de ellas cerradas y 1 abierta), que dan respuesta a los objetivos específicos expuestos más arriba. Estas preguntas son: 1) ¿Crees que, por lo general, los docentes de Secundaria tienen reservas o recelo para tratar el tema de la memoria histórica en sus aulas?; 2) En caso afirmativo, ¿cuáles crees que son las razones?; 3) ¿Qué dificultades pueden existir para llevar esta temática a las aulas?; y 4)

⁹ Jordi CASTELLVÍ, Jesús MAROLLA y Carmen ESCRIBANO, “La investigación cualitativa”, en Delfín ORTEGA-SÁNCHEZ (ed.), *¿Cómo investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales? Fundamentos metodológicos, técnicas e instrumentos de investigación*, Barcelona, Octaedro, 2023, pp. 84-96.

¹⁰ Daniel SAN MARTÍN CANTERO: “Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16, 1 (2014), pp. 104-122.

¿Cuál crees que es el discurso narrativo predominante de la guerra de España y la represión franquista en las aulas de Secundaria y Bachillerato?

Por lo que respecta al proceso de análisis de la información que hemos seguido, en el caso de las preguntas de carácter cerrado, con respuesta múltiple, se ha realizado un análisis descriptivo de frecuencias. En el caso de la información cualitativa, recogida a través de las preguntas de carácter abierto, la información se ha analizado siguiendo la técnica del análisis de contenido¹¹, mediante un proceso de codificación abierta, de tipo inductivo, que ha buscado generar categorías conceptuales que nos ayuden a la construcción de la teoría¹². De este modo, hemos reducido las respuestas a unidades temáticas o léxicas que han sido igualmente cuantificadas para detectar tendencias o frecuencias en las respuestas.

3. Resultados

Adentrándonos en los resultados del estudio, en la pregunta: “¿Crees que, por lo general, los docentes de Secundaria tienen reservas o recelo para tratar el tema de la memoria histórica en sus aulas?”, comprobamos que las respuestas situadas en el “Sí” se han mantenido en los siguientes porcentajes, según el curso: 95,5% (curso 2020-2021), 84,2% (curso 2021-2022) y 100% (curso 2022-2023). Por tanto, podemos afirmar que la tendencia durante los tres cursos analizados muestra que el alumnado participante, en su práctica totalidad, considera que sí existen reservas o recelo en el profesorado de Secundaria para tratar la MH y D.

En la siguiente pregunta analizada: “En caso afirmativo, ¿cuáles crees que son las razones?”, se solicitó al alumnado que, en caso de considerar que existen tales reservas o recelos entre el profesorado, indicase cuáles son las razones para ello. Se ofrecieron entonces cuatro opciones al alumnado, tres respuestas cerradas y una abierta, para que pudiese indicar sus propias razones. Como puede observarse en la Tabla 1, la razón escogida en mayor medida, tanto en los tres cursos como en el conjunto de los valores totales, fue: “La instrumentalización política de la memoria y la consiguiente pugna

¹¹ Julia BORONAT: “Análisis de contenido. Posibilidades de aplicación en la investigación educativa”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 2 (2005), pp. 157-174.

¹² Marta SABARIEGO, Inés MASSOT e Inma DORIO: “Métodos de investigación cualitativa”, en Rafael BISQUERRA (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*, Madrid, La Muralla, 2019, 6ª ed., pp. 285-320.

partidaria”, que se repite en un 50,4% de las respuestas. En segundo lugar, con un 17,8%, se señaló el ítem: “El profesorado de historia debe ser “neutral” en sus clases”. A continuación, el tercer lugar lo ocupan las respuestas que optaron por establecer “otras razones” (16,8%) que analizaremos a continuación y, por último, en cuarto lugar, con el porcentaje más bajo (15%), destaca el ítem: “El profesorado piensa que debe quedarse en las programaciones formales de la asignatura”.

Tabla 1. Análisis de la pregunta: “En caso afirmativo, ¿cuáles crees que son las razones?”

Ítem	Curso 2020-21		Curso 2021-22		Curso 2022-23		TOTAL	
	Resp.	Frec.	Resp.	Frec.	Resp.	Frec.	Resp.	Frec.
La instrumentalización política de la memoria y la consiguiente pugna partidaria	22	48,9%	17	44,7%	18	60%	57	50,4%
El profesorado de historia debe ser “neutral” en sus clases	10	22,2%	6	15,8%	4	13,3%	20	17,8%
El profesorado piensa que debe quedarse en las programaciones formales de la asignatura	8	17,8%	4	10,5%	5	16,7%	17	15%
Otras	5	11,1%	11	29%	3	10%	19	16,8%
TOTAL	45	100%	38	100%	30	100%	113	100%

*Resp.: respuestas

*Frec.: frecuencia

Por lo que respecta a las 19 respuestas que se establecieron como respuestas abiertas, dentro de la categoría “Otras”, refiriéndose a otras razones que explican el recelo hacia el tratamiento de la MH y D, las categorías establecidas tras el análisis son las siguientes:

a) Polarización social y política (2 respuestas). Ejemplo: “*Junto a una gran polarización social y política que experimentamos en la actualidad, pienso que hay una alarmante falta de debates y tratamiento de temas de actualidad por miedo al recelo que estos pueden crear*” (P19, 21-22).

b) Rutinas escolares heredadas (2 respuestas). Ejemplos: “*Focalización en el estudio de las principales figuras políticas de la Historia*” (P24, 20-21); “*Por*

apatía hacia la renovación e innovación educativa, es decir, actualizar/ampliar/desvirtuar los temas de un libro de texto que sólo debería tenerse como complemento. Este problema también es consecuencia de la obsolescencia o retraso de los libros de texto en cuanto a las investigaciones históricas más recientes que superan tabúes y consideraciones de antaño” (P41, 20-21).

c) Presión social y familiar (2 respuestas). Ejemplos: *“Principalmente creo que no se trata porque puede producir conflictos con los padres, las instituciones o hasta con los alumnos. El motivo fundamental sería la voluntad de evitar el conflicto porque en general, a los seres humanos no nos gustan los problemas” (P12, 21-22); “Presiones externas hacia el contenido de temas que se consideran controvertidos” (P15, 22-23).*

d) Nivel de compromiso docente con estos temas (1 respuesta). Ejemplo: *“Pienso que es un tema que depende de la sensibilidad del docente. No recuerdo haber recibido ninguna clase sobre esto en secundaria y bachiller” (P18, 20-21).*

Por otra parte, en 6 de las respuestas se señaló la validez de las tres opciones dadas, añadiendo además como razones fundamentales que obstaculizan el tratamiento de estos temas: la polarización social y política, la controversia e incomodidad que generan y la importancia de que el profesorado sea neutral. Por último, en otros 6 casos, las respuestas abiertas manifestaron que no existen reservas a la hora de abordar la MH y D en las aulas.

Respecto a los resultados de la tercera pregunta del cuestionario: *“¿Qué dificultades pueden existir para llevar esta temática a las aulas?”*, las categorías extraídas se muestran en la Tabla 2. Como puede apreciarse, las dificultades que tienen una mayor presencia en las respuestas del alumnado han sido las opiniones de padres y madres sobre el tratamiento de estos temas en la escuela (41,2%), seguida de los riesgos que conlleva abordar una temática altamente politizada, en una sociedad cada vez más polarizada (16,9%). También están presentes como dificultades, aunque en menor medida, la complejidad que comporta enseñar estos contenidos, por la controversia que los envuelve (10,3%), y el posicionamiento político en el que puede situarse el docente, siendo necesario, en opinión del alumnado, que se mantenga en una posición neutral (7,3%). Apenas un 3% del alumnado consideró que trabajar la MH y D en las aulas no presenta dificultades.

Tabla 2. Análisis de la pregunta: “¿Qué dificultades pueden existir para llevar estas temáticas a las aulas?”

Categorías	Frecuencia en respuestas
Falta de materiales didácticos	5,1%
Opiniones de padres/madres e influencia de su ideología	41,2%
Recelo o desconfianza de compañeros/as y del propio centro	3%
Posicionamiento político del profesorado y falta de "neutralidad"	7,3%
Falta de interés/capacidad del alumnado para la comprensión de estos temas	5,1%
Complejidad/controversia que generan	10,3%
Dinámicas escolares (falta de tiempo, programaciones, etc.)	4,4%
Miedo al tratamiento de estos temas	3,7%
Politización del tema y polarización social/política	16,9%
No existen dificultades	3%

Por último, en la cuarta pregunta: “¿Cuál crees que es el discurso narrativo predominante de la guerra de España y la represión franquista en las aulas de Secundaria y Bachillerato?”, se ofrecieron de nuevo tres respuestas cerradas al alumnado y una abierta, con la categoría de “Otros”, para que pudiera expresar su opinión. En este caso, de las tres opciones cerradas, el ítem: “Equidistante todos sufrieron; todos tenían sus razones justas; todos cometieron excesos”, ha sido el más señalado, estando presente en un 45,1% de las respuestas (51 respuestas). En segundo lugar, la opción: “Actualizado y crítico: distingue entre la franquista (sistemática y planificada) y la republicana”, alcanza el 38,1% (43 respuestas). Por último, el ítem con menor presencia ha sido: “Legitimador del régimen”, presente tan solo en 2 respuestas (1,8%). En la respuesta abierta, destinada a que el alumnado señalase otros discursos que considera que están presentes en las aulas en relación con la guerra de España y la represión franquista, fueron 17 (15%) los participantes que ofrecieron respuestas alternativas, las cuales han generado diversas categorías que exponemos a continuación. La más frecuente, presente en 6 de las 17 respuestas, señala que existe un discurso equidistante, en cierto modo tibio, blanqueante y legitimador, que equipara a ambos bandos:

“Legitimación encubierta. Discurso blando respecto a la transición, la represión franquista y las consecuencias de estos asuntos en la actualidad. Suele adoptar una forma de equidistancia que tiende a empujar al debate acerca de una serie de tópicos (la transición como modelo ideal de diálogo, la maldad inherente al ser humano...)” (P12, 21-22).

“Existe un discurso mixto que considero que es el predominante: se da un mensaje equidistante, pero que realmente acepta y legitima el discurso del régimen. Es decir, se asume que todos perdieron en la Guerra, lo cual es por supuesto correcto desde el punto humano, pero la propaganda del régimen ya se encargó de legitimar y restaurar la memoria de las víctimas del bando sublevado. Así, se mantiene una deuda con la memoria del bando perdedor, se invisibilizan las realidades de aquellos que permanecieron (o intentaron permanecer neutrales) y se construye un discurso equidistante obviando esa realidad” (P12, 22-23).

Otra categoría que se ha repetido en varias ocasiones, concretamente, en 5 de las 17 respuestas, considera que el discurso narrativo que predomina en las clases dependerá de los y las docentes, y de cómo enfoquen el tema:

“Creo que algunos profesores hablan desde su propia idea del franquismo, con cierto sectarismo. Mi opinión se basa en aquellas experiencias propias” (P16, 21-22).

“En mi opinión depende del docente, en mi caso particular fue neutro, pero podría haber alguno que ideologice el tema” (P27, 22-23).

Otras respuestas minoritarias afirman que existe un discurso mixto que fluctúa entre una narrativa equidistante y equiparadora, y otra más actualizada y crítica (2 respuestas); que hay ausencia del tratamiento de estos contenidos en las aulas (1 respuesta); que priman discursos basados en la división entre vencedores y vencidos (1 respuesta); y, por último, otra de las respuestas expresaba que el discurso que se mantiene sobre estos temas en la escuela está basado en el sufrimiento y la represión (1 respuesta). Solo en un caso se manifestó desconocimiento para contestar a la pregunta.

4. Discusión y conclusiones

Retomando los objetivos específicos del estudio, por lo que respecta al primero de ellos, centrado en conocer las opiniones de los estudiantes sobre si existen reticencias o no para trabajar la MH y D, si atendemos a los resultados expuestos, comprobamos que los participantes, casi en su práctica totalidad, están de acuerdo en que los docentes de Secundaria tienen reservas para abordar la memoria, pues en los sucesivos cursos analizados en este estudio longitudinal, los porcentajes de acuerdo con esta afirmación han fluctuado desde el 84,2% al 100%, alcanzado en el curso 2022-2023. La progresión

en sus respuestas hasta alcanzar unanimidad se puede explicar por el aumento de la polarización política en los últimos años y por el avance de posiciones negacionistas que, como decíamos al principio, son un serio obstáculo para que el desarrollo de las políticas de memoria que la reciente normativa recoge se apliquen realmente en las aulas. En consecuencia, el futuro profesorado es consciente de la controversia que envuelve a estos temas y de la complejidad que comporta su abordaje, siendo obviados o tratados desde una perspectiva neutral en una actitud docente, con frecuencia, de autocensura.

Si atendemos a las razones que justifican, a juicio de los participantes, estas reticencias, se ha señalado como principal motivo (50,4%) la instrumentalización política de la memoria y la pugna partidaria que existe. Junto a ello, el 20% del alumnado manifiesta que el hecho de que el profesorado deba ser “neutral” en sus clases, también es un factor que puede generar recelo y desconfianza para abordar estos contenidos. Estudios previos nos confirman que la idea de la pretendida “neutralidad” está ampliamente presente tanto en las opiniones de los docentes en activo¹³, como en el profesorado en formación inicial, quienes son proclives al imaginario equidistante y a la “ideología de la neutralidad”¹⁴ que reproduce el olvido al que se ha visto relegada la memoria durante décadas.

Otro de los motivos que, en menor medida, explicaría la reserva a trabajar estos temas, es la necesidad de desarrollar las programaciones (16,8%), lo que da buena cuenta de la visión tecnicista de la educación que posee parte de nuestro alumnado. Desde esta perspectiva, la creencia de que es necesario desarrollar los temarios de manera exhaustiva en las aulas, haría que el profesorado se viera limitado para abordar con detenimiento la MH y D. Al tratarse de un estudio longitudinal, en los dos primeros cursos analizados (2020-2021 y 2021-2022) no estaba vigente la Ley de Memoria Democrática de octubre de 2022. No obstante, desde esta fecha, la MH y D está integrada en el currículum y su tratamiento en la educación es una exigencia, por tanto, que el profesorado no pueda abordar estos temas porque “debe quedarse en las programaciones formales de la asignatura”, no es una opción viable en la actualidad.

Finalizando con este objetivo, otras razones que, según la opinión del alumnado, también generan recelo en el profesorado son: la polarización social y política, las rutinas escolares heredadas, las presiones sociales ejercidas por diversos sectores de la sociedad, como las

¹³ M^a del Mar FELICES, M^a Dolores JIMÉNEZ, Ramón MÉNDEZ, R., y Manuel LÓPEZ: “Pensamiento y acciones de los docentes...”, (en prensa).

¹⁴ Wayne ROSS: “Humanizing critical pedagogy...”, pp. 371-389.

familias, ante el tratamiento de estos temas, y el nivel de compromiso docente con los mismos. Al respecto, nadie pone en duda que las rutinas escolares implantadas desde hace décadas en las aulas hacen complejo integrar tanto estrategias y metodologías, como temas y contenidos que puedan generar aprendizajes críticos, como es el caso de los problemas sociales relevantes. Así lo señaló Francisco F. García, cuando exponía que: “un modelo de enseñanza basado en el tratamiento de problemas no es tarea fácil, dada la tradicional resistencia del sistema escolar a la introducción de innovaciones que pudieran, a la larga, poner en peligro su estructura básica¹⁵”. Es por ello, que el docente se convierte, sin duda, en la figura más importante y trascendental del proceso educativo, pues, en última instancia, es quien toma decisiones acerca de qué contenidos trabajar y cómo hacerlo. En este contexto, el compromiso del docente, como intelectual crítico y transformador, con todo aquello que enseña, es esencial, al igual que lo es una formación docente que promueva una cultura profesional del compromiso con la justicia y los derechos humanos.

Continuando con el segundo objetivo específico del trabajo, que busca analizar los obstáculos o dificultades que reconocen los estudiantes en el tratamiento de estos temas en las aulas, los motivos presentes en mayor medida han sido las opiniones de padres y madres sobre el tratamiento de estos temas en la escuela (41,2%), los riesgos de abordar un contenido politizado en una sociedad como la nuestra, altamente polarizada (16,9%), la complejidad que entraña tratar estos temas por ser sensibles y controvertidos (10,3%), y la posición que debe adoptar el docente cuando enseña estos temas (7,3%), lo que representa una disyuntiva, pues, según los participantes, esta posición debería ser en todo momento neutral. Otras dificultades que se reconocen, aunque con una menor frecuencia, han sido la falta de material didáctico y el escaso interés o capacidad del alumnado para comprender estos temas (ambos con un 5,1%), las rutinas escolares (4,4%), el miedo e inseguridad (3,7%) y las opiniones y desconfianza de los compañeros/as y del propio centro (3%). Por último, un 3% del alumnado consideró que trabajar la MH y D no presenta dificultades.

¹⁵ Francisco F. GARCÍA PÉREZ: “Geografía, problemas sociales y conocimiento escolar”, *Anekumene*, 1, 2 (2011), pp. 6–21, esp. p. 17.
<https://doi.org/10.17227/Anekumene.2011.num2.7190>

Estos resultados coinciden con aportes de autores como Zembylas y Kambani¹⁶, quienes analizaron los obstáculos que subyacen en la enseñanza de temas controvertidos, señalando como principal reto la complejidad emocional que supone enseñar problemas sociales relevantes, como la MH y D, en sociedades divididas y politizadas. También son coincidentes con otros estudios como los del Consejo de Europa de 2016¹⁷ y 2021¹⁸, o los de Schuitema et al.¹⁹, que exponen como principales obstáculos el temor al conflicto, las acusaciones de adoctrinamiento, la pérdida de control del aula, el desinterés de los estudiantes, la falta de tiempo y las presiones para su tratamiento. En un estudio sobre el trabajo docente de temas controversiales llevado a cabo con profesorado chileno, sus resultados coinciden en que hay evitación y miedo a enfrentar un conflicto con la institución escolar, pero, fundamentalmente, con los apoderados o padres de familia, por lo que estos profesionales se autocensuran²⁰. Por otra parte, también hay coincidencias con el trabajo de López Zurita y Felices de la Fuente²¹, que apuntan como limitaciones el tiempo disponible para avanzar en la programación, la opinión de las familias, el desarrollo curricular o las opiniones del equipo directivo y de los compañeros del centro. En cuanto al tercer objetivo, sobre la posición que adopta el docente frente a estos temas, la cual determina los discursos que se generan en el aula, las respuestas están divididas. Existe la creencia de que predominan dos tipologías de discurso: un discurso equidistante (45,1%) y un discurso actualizado y crítico (38,1%). Este resultado es coincidente con el

¹⁶ Michalinos ZEMBYLAS & Froso KAMBANI: “The Teaching of Controversial Issues During Elementary-Level History Instruction: Greek-Cypriot Teachers' Perceptions and Emotions”, *Theory & Research in Social Education*, 40, 2 (2012), pp. 107-133. <https://doi.org/10.1080/00933104.2012.670591>

¹⁷ David KERR, Ted HUDDLESTON, Elena PAPAMICHAEL, Mary GANNON, Bojka DJUKANOVIC & Rosa GARVÍN FERNÁNDEZ: *Training Pack for Teachers: Living with Controversy - Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/HRE)*, Council of Europe (COE), 2016. Recuperado de internet: <https://tandis.odhr.pl/handle/20.500.12389/22954>

¹⁸ David KERR & Ted HUDDLESTON: *Teaching controversial issues through education for democratic citizenship and human rights: Training pack for teachers*, Council of Europe, 2021. Recuperado de internet: <https://acortar.link/ONVAzW>

¹⁹ Jaap SCHUITEMA, Hester RADSTAKE, Janneke VAN DE POL & Wiel VEUGELERS: “Guiding classroom discussions for democratic citizenship education”, *Educational Studies*, 44, 4 (2018), pp. 377–407. <https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1373629>

²⁰ Cristián COX, Camila JARA IBARRA, Macarena SÁNCHEZ BACHMANN y Javiera PEÑA FREDES: “Asuntos controversiales en la formación para la ciudadanía: criterios y prácticas docentes en la educación media de Chile”, *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 60, 2 (2023), pp. 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.60.2.2023.3>

²¹ María LÓPEZ ZURITA y M^a del Mar FELICES DE LA FUENTE: “Temas controvertidos para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones y usos en docentes de Educación Primaria”, *Educatio Siglo XXI*, 41, 1 (2023) pp. 9-30. <https://doi.org/10.6018/educatio.456711>

estudio de Rosendo Martínez, María Sánchez y Carlos Muñoz sobre la perspectiva docente, quienes destacan la existencia de relatos enfrentados, conectados a intereses del presente, lo que repercute en un tratamiento educativo equidistante para evitar una interpretación problematizada²². De esta forma los discursos dan una visión superficial y pacificadora eludiendo estrategias de diálogo y deliberación ante una temática controvertida. Como hemos señalado, los manuales escolares vienen a reforzar la equidistancia en su narración perviviendo un relato hegemónico factual con silencios deliberados.

Para que puedan producirse cambios en los discursos de los docentes en las aulas necesitamos que se fortalezca la figura de docente como intelectual para reinterpretar el relato hegemónico normativo y la narración equidistante de los manuales escolares. Las políticas formativas, inicial y continua, deben incentivar, como bien ha señalado Juan Carlos Mainer, la elaboración de materiales “desde abajo”, de manera descentralizada, democrática y, por supuesto, supervisada científica y pedagógicamente²³. Por ello, es preciso que desde la práctica docente universitaria se trabaje la MH y D y se articulen estrategias y acciones que liberen al futuro docente del yugo del libro de texto. Asimismo, tienen que impulsarse acciones colaborativas entre universidad y los centros de formación continua para contrarrestar las rutinas establecidas por la cultura escolar, frenar los obstáculos declarados e intercambiar experiencias y materiales²⁴.

Estamos convencidas que, como indica Martínez, Sánchez y Muñoz, la carencia de una formación didáctica explícita sobre la MH y D hace que los docentes utilicen ante estos temas controversiales dos estrategias: la objetividad/neutralidad y la equidistancia igualadora de la violencia²⁵, contrariamente a las indicaciones realizadas en los estudios del Consejo de Europa que abogan por un tratamiento deliberativo de la controversia. En conclusión, orientar la formación didáctica de los docentes en el tratamiento de la

²² Rosendo MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, María SÁNCHEZ-AGUSTÍ y Carlos MUÑOZ-LABRAÑA: “Enseñar un pasado controvertido desde un presente polarizado: la memoria histórica en España desde la perspectiva docente”, *Revista de estudios sociales*, 81 (2022), pp. 93-112. <https://doi.org/10.7440/res81.2022.06>

²³ Juan Carlos MAINER: “El pasado traumático en la historia escolar...”, pp. 3-17, esp. pp. 15-16.

²⁴ Una iniciativa para replicar es la de Xarxa d’Educació i Memòria (xeim), una plataforma de la Comunidad de Valencia que desde la formación continua incentiva el intercambio y la colaboración de propuestas didácticas llevadas a las aulas para trabajar la memoria. Véase: Xarxa Educació i Memòria. Recuperado de internet: <https://xarxa-eim.blogspot.com/>

²⁵ Rosendo MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, María SÁNCHEZ-AGUSTÍ y Carlos MUÑOZ-LABRAÑA: “Enseñar un pasado controvertido...”, pp. 93-112.

controversia supone un importante desafío para el pensamiento del futuro profesorado, siendo nuestra labor como formadoras desarrollar competencias que preparen en el tratamiento de los pasados difíciles, para así contrarrestar las dificultades y obstáculos que hemos analizado.