

Hacia una historia con memoria. La memoria histórica en la provincia de Palencia

Towards a History with Memory. Historical Memory in the Province of Palencia

PABLO GARCÍA COLMENARES

Facultad de Ciencias del Trabajo. Campus de Palencia

Universidad de Valladolid

Avda. de Madrid, 50. CP: 34004 Palencia

Pablo.gcolmenares@uva.es

Recibido/Aceptado: 16/05/2021

Cómo citar: García Colmenares, P. (2021) Hacia una historia con memoria. La memoria histórica en la provincia de Palencia. *Tabanque: Revista pedagógica*, 33, 126-161.

DOI: <https://doi.org/10.24197/trp.1.2021.126-161>

Resumen: En la enseñanza de la Historia cada vez está más presente la memoria como conocimiento de hechos que las fuentes tradicionales no recogían, especialmente en lo que se refiere a la represión y el uso de la violencia para la eliminación de los vencidos. La memoria les da voz, pero no sólo eso, sino que nos pone ante la tesitura de revisar la forma de hacer historia basada en la evolución de las sociedades, en su progreso sin analizar todo lo que se sacrificaba en aras del supuesto avance de la civilización humana. La memoria no sólo nos hace reflexionar y revisar el pasado, sino que se convierte en un método de trabajo, de investigación en el aula, ya que desde las fuentes orales los estudiantes pueden participar activamente en la formación de su conciencia histórica, para interpretar el pasado y entender mejor el presente y no cometer las mismas barbaridades en el futuro. Cada vez, en más provincias de España, tenemos lugares de la memoria simbólicos, con memoriales levantados al efecto, como para poder realizar itinerarios de memoria que nos permitan entender nuestro pasado más reciente y traumático durante la Guerra Civil y el franquismo.

Palabras clave: Historia y memoria, la memoria histórica y democrática, Guerra Civil española, franquismo, represión, deber de memoria, itinerarios de la memoria.

Abstract: In the teaching of history, memory is increasingly present as knowledge of facts that traditional sources did not collect, especially with regard to the repression and use of violence for the elimination of the vanquished. Memory gives them a voice, but not only that, it also puts us before the situation of reviewing the way of making history based on the evolution of societies, without analyzing all that was sacrificed towards the supposed advancement of human civilization. Memory not only makes us reflect and review the past, but it also becomes a work method, a means towards doing research in the classroom oral testimonies, students can participate actively in the formation of their historical awareness in order for them to interpret the past and better understand the present and not commit the same atrocities in the future. Increasingly more provinces of Spain, we have symbolic places of memory, with memorials raised for this purpose. With them, we can carry out itineraries of memory that allow us to understand our most recent and traumatic past during the Spanish Civil War and Francoism.

Keywords: History and memory, historical and democratic memory, Spanish Civil War, Francoism, repression, duty of memory, itineraries of memory.

Sumario: La memoria como objeto de análisis en el mundo actual; El deber de Memoria y la responsabilidad histórica; Del conocimiento a la reparación y de ésta a la reconciliación de las memorias; Un deber de memoria de los valores democráticos. La memoria histórica democrática; El movimiento memorialista reivindica el conocimiento de la memoria histórica en las aulas; La memoria histórica en los textos escolares. Un agujero negro en la formación de la juventud española; La Historia con memoria. Un método de reflexión; La enseñanza de la Historia y su valor educativo para la ciudadanía democrática; Lugares de la memoria de la provincia de Palencia, para su uso educativo. Bibliografía.

Summary: Memory as an object of analysis in today's world; The duty of Memory and historical responsibility; From knowledge to reparation and from this to the reconciliation of memories; A duty of memory of democratic values. The democratic historical memory; The memorialist movement claims the knowledge of historical memory in the classroom; Historical memory in school textbooks. A black hole in the formation of Spanish youth; History with memory. A method of reflection; The teaching of History and its educational value for democratic citizenship; Places of memory of the province of Palencia, for educational use. Bibliography.

1. LA MEMORIA COMO OBJETO DE ANÁLISIS EN EL MUNDO ACTUAL

La Memoria cotiza al alza y es un fenómeno mundial que es capaz de cuestionar la autoridad de lo fáctico, de los hechos y los documentos de archivo, que para la historia son los elementos que se identifican con la realidad, con lo sucedido. La memoria nos muestra otros aspectos de la realidad que no han llegado a tener reconocimiento oficial, la realidad de los vencidos, oprimidos o subyugados. De ahí su gran interés para el conocimiento de la realidad completa. No debemos olvidar que:

Los gobiernos y los poderes públicos no dejan de ser imponentes máquinas de memoria o de olvido institucionalizado. Decretan el recuerdo, la amnistía, la amnesia, la condena o el perdón, desde los preámbulos de las leyes hasta la legislación sobre las víctimas o los juicios a verdugos de genocidios o de crímenes contra el Estado y contra la humanidad, y hasta las leyes de punto final, exponente máximo del olvido institucionalizado. (Cuesta, 2008, p. 45)

Los pensadores y científicos sociales que se han acercado al estudio de la memoria señalan que la apreciación de los recuerdos y la memoria siempre se actualiza, como lo hace la Historia. Y que nuestra memoria, en sentido antropológico, alude a nuestra capacidad o facultad de producir o transmitir conocimientos: “La cultura es memoria y el hombre es un animal hecho de memoria” (Díaz, 2005, p. 189). Y siguiendo a Ginzburg, es necesario recuperar:

... esa memoria que parece dar un sentido diferente a la historia... con el propósito de devolver la salud al cuerpo social, la dignidad de los países: (lo que) ha permitido que naciones enteras pudieran volver a mirarse y reconocerse. (Ginzburg, 2004, p. 38)

Y cita, este autor, los ejemplos de los juicios sobre el régimen de Vichy en Francia y la comisión investigadora del apartheid en Sudáfrica. Además, la memoria colectiva debe ser pública como todas las asociaciones memorialistas que han surgido en España, auspiciadas por la reivindicación de los nietos, que reclaman recuperar las fosas donde están enterrados sus abuelos, lo que podría entenderse como un deber moral. Pero este movimiento asociativo no pretende sólo dar una sepultura digna a sus seres queridos, sino recuperar su memoria haciendo un juicio político al franquismo que ocultó hasta sus restos, pero también a la transición y a la democracia que sucesivamente se desinteresaron o tardaron, en exceso, en atender sus demandas. El movimiento memorialista ha supuesto, pues, una profunda revisión en el conocimiento y la investigación histórica. La memoria ha dejado de ser un sentimiento subjetivo, particular, para ser una forma de conocimiento ya, tras la II Guerra Mundial, con las “Tesis sobre el concepto de historia” de Walter Benjamin. La memoria sale de ser un sentimiento y se convierte, como la Historia, en conocimiento del pasado, que no pretende ser rival de la historia sino enriquecerla y complementarla.

La memoria se rebela contra la pretensión de la historia de que el paso del tiempo siempre trae progreso, y la idea de que hay un conocimiento científico del pasado que debe dejar orillado todo lo que quedó vencido, abandonado. Y como si hubiera una lógica de la historia que nos llevará a la felicidad. Y que siempre hay tiempo para rectificar.

Frente a todas estas estrategias de invisibilización, está la reivindicación de la mirada de las víctimas. La Tesis 9 (de W. Benjamin) habla del ‘Ángel de la historia’ –de ese ángel que vuela impetuosamente hacia adelante, pero mirando despavorido hacia atrás-. Su vuelo majestuoso no le produce alegría, pese a los espacios que conquista, porque observa que la marcha triunfal se hace sobre escombros y cadáveres. Eso es lo que llamamos progreso y sobre él hay dos miradas posibles: la del ángel, horrorizado por el costo de la historia, y la nuestra, enfervorecida por sus logros. Lo que para el ángel es una catástrofe es, para nosotros, brillante progreso. (Mate, 2008, p. 167)

Además, la memoria es justicia ya que, sin memoria de la injusticia, -o sea, olvido u ocultación-, no hay justicia ni reparación, aunque esto causa desasosiego a los historiadores que no somos jueces. Pero no se trata de impartir justicia sino de reconocer que sin memoria de las injusticias no habría manera de hablar de justicia con las víctimas. Estamos en el plano de los conocimientos, del enriquecimiento de la investigación de la realidad histórica, no en el análisis o

consideración de la llamada “responsabilidad histórica”. Pero la memoria no es sólo una categoría de conocimiento, sino algo más, como señala Mate: es “el deber de memoria”, la memoria como un deber. Un aspecto que es más reciente, después de Auchswitz, cuando los supervivientes lanzan el “nunca más” y apelan a la memoria como recurso necesario. Así nace lo que Adorno llamaría el Nuevo Imperativo Categórico que señala “que hay que recordar para que la historia no se repita”. No es sólo un imperativo moral sino metafísico de:

... re-pensar la verdad significa no reducir la realidad a facilidad, es decir, reconocer que forman parte de la realidad los sin-nombre, los no-sujetos, las víctimas y los vencidos de la historia. Re-pensar la política teniendo en cuenta la barbarie que significa cuestionar el progreso como lógica de la política. (Mate, 2008, p. 170)

Auchswitz representa el laboratorio del mal, de los campos de concentración, donde se trató de llegar hasta sus últimas consecuencias buscando la desaparición de las víctimas del holocausto y con ello, el olvido completo. Y esa barbarie supone repensar la relación entre política y violencia y esa es una tarea pendiente. Hay un antes y un después del holocausto. Desde finales de los años setenta se difunde “el deber de memoria”. Tenemos la obligación o el mandato de recordar la barbarie. Ese imperativo anamnético (rememorativo) cuyo objetivo es hacer justicia y evitar la repetición. Auchwitz, como la dictadura franquista, representa o trata de representar o justificar que el supuesto “progreso” tiene costes laterales, las “florecillas que se aplastaban al borde del camino” en aras de avanzar hacia adelante. El hitlerismo reclama el beneficio del progreso del “Hombre Nuevo”, y el franquismo la “Nueva España” y la “salvación de la civilización occidental” y en aras de todo ello, hay que sacrificar a quien haga falta. En ambos casos podemos ver que el supuesto progreso y la barbarie pueden ir y van juntos. Y como señala R. Mate, lo que hay tras la invocación del progreso es la invisibilización de las víctimas del nazismo o del franquismo. Y ahí nace el deber de memoria porque las víctimas recurren a la memoria y porque le dan ese protagonismo y “responsabilidad”: cuando lo impensado e impensable ocurre, nos da que pensar:

Pues por algo que ellas (víctimas) saben muy bien: han vivido lo inimaginable, lo impensable (esa producción industrial de la muerte). Ahora bien, cuando lo impensable ocurre, se convierte en lo que da que pensar. Este es el nervio de la memoria que no consiste en acordarse de lo mal que lo pasaron los judíos (o víctimas-represaliados del franquismo), sino en reconocer los límites del conocimiento, es decir, que lo impensable ocurrió... y escapó al conocimiento. Quien atrapa lo que ocurrió es la memoria y se lo entrega al conocimiento para que se constituya sobre ello, para que reflexione sobre ello. Esto tiene importancia para la violencia: quien quiera combatirla no debe fiarse del todo a la razón, a la Ilustración, sino que hay

que ser realista y reconocer que hay violencias que se ocultan a la razón; más aún, a veces la razón es violenta. (Mate, 2013, pp. 164-165)

La memoria no es pues un recuerdo benevolente o compasivo de lo que pasó o el sufrimiento y trauma de las víctimas. Es mucho más que eso: es pensar y construir nuestro presente y futuro con una lógica que elimine y prevenga la barbarie en nuestra convivencia, que debe ser siempre, democrática. La realidad es más que los hechos que son sólo la parte triunfante, también forman parte de ella lo vencido, lo fracasado, lo irrealizado. Gracias a la memoria el pasado destruido, nos es accesible. De ahí la necesidad y obligación de su utilidad para la investigación científica. Además, uno de los aspectos más visibles y mediáticos de la recuperación de la memoria histórica son las exhumaciones de fosa comunes con la visualización de los restos de las víctimas. Su aparición provoca una información precisa sobre la violencia con una fuerza extraordinaria ya que explican los objetivos, evidentes, de los verdugos de anular físicamente a los adversarios, extender el miedo y tratar de ocultar las evidencias de la represión violenta de un régimen de terror. Ahora, más de ochenta años después la exhumación de esos cuerpos enterrados cambian de significación, ya no producen miedo entre los familiares sino espanto por la enormidad de los crímenes. Ya no son instrumento del terror sino pruebas de la barbarie cometida por los sublevados y la dictadura franquista. La exhumación de la fosa común no es sólo un asunto privado, sino que se convierte así en público ya que visualiza la injusticia cometida, recuperada con el dolor que suscita y nos plantean la incómoda pregunta de cómo hemos podido vivir sobre ese suelo y cómo podemos hacer justicia hoy con las víctimas. Además, la recuperación de los restos es sanadora para los familiares, porque permiten el duelo, y para la sociedad, al darnos una nueva oportunidad de hacer justicia.

2. EL DEBER DE MEMORIA Y LA RESPONSABILIDAD HISTÓRICA

El modelo de Auschwitz no sólo es icónico por su singularidad, por la barbarie que significa el holocausto sino, porque es incomprensible y debe ser irrepetible, y porque el llamado progreso nos llevó a esa situación que además de tratar de eliminar a un pueblo y cultura, como la judía, trató de borrar todo vestigio, llevarle al olvido que no quedara ningún rastro del crimen para que no hubiera posibilidad de memoria. Para Mate, la memoria lo que hace es tratar de interrumpir la llamada dinámica de la historia que supedita sus análisis, valoraciones y explicaciones en función de los resultados como si el fin justificara los medios. En este caso, el llamado progreso a cualquier precio o la paz por encima de toda la barbarie.

La propuesta política de la memoria es interrumpir esa lógica de la historia, la lógica del progreso, que, si causó víctimas en el pasado, hoy exige con toda normalidad que se acepte el costo del progreso actual. (Mate, 2009, p. 24)

Es muy interesante, también, la reflexión que hace Aranzadi sobre la atribución de las víctimas del Holocausto a los judíos y por tanto como una fecha de rememoración para el pueblo judío y por defecto para el Estado de Israel, como si no fuesen ciudadanos de varios países europeos asesinados por los nazis europeos y que, por tanto, son víctimas de países europeos no de Israel, que aún no existía. (Aranzadi, 2009, pp. 161-162). Además, la historiografía contemporánea se construyó sobre el olvido de la barbarie, ya que la memoria de Auschwitz apenas dejó huellas en la posguerra y enseguida el interés se vertió sobre la construcción de la Unión Europea. Y ese ejemplo y modelo, salvando las distancias, es el que en España se ha vivido con la ocultación, por la dictadura, de la memoria de los vencidos y toda la represión y sufrimiento acumulado, que la transición y la democracia orillaron o tardaron en asumir.

En el proyecto del holocausto el crimen físico y hermenéutico van juntos. Si la Alemania nazi no hubiera sido vencida en la II Guerra Mundial no juzgaríamos la “solución final” como un genocidio, sino que lo veríamos como un episodio más de la historia del mundo occidental en su desarrollo o progreso hacia un futuro cada vez mejor. Cuando los campos de concentración fueron liberados surgió el grito ahogado de los supervivientes: “nunca más”. No añoraban los viejos tiempos ni una utopía de un mundo mejor, si no el “nunca más”. Pero no se quedaron ahí y propusieron un antídoto contra la repetición de lo vivido, a saber, la memoria de la barbarie. Ahí nace el deber de memoria que las potencias vencedoras de la guerra no quisieron considerar. Y como plantea Adorno con el nuevo Imperativo Categórico, o deber de memoria, a la vista de a dónde puede llevarnos el “progreso y la barbarie”, debe repensarse cómo se construye la historia y qué lugar debe ocupar en su estudio la violencia ejercida y sufrida que nunca debe ser desechada, pues se ha demostrado que el progreso no acaba con la barbarie, si no que la justifica en aras a aquel, como lo explicita el holocausto mostrando que el progreso puede ser catastrófico.

... no es lo mismo colocar a la humanidad como el objetivo del progreso que el progreso como objetivo de la humanidad... En este segundo caso las víctimas están servidas si lo pide el progreso. (Mate, 201, p. 170)

Este autor analiza cómo en la “ideología del progreso” todo se perdona en función de los resultados por lo que las víctimas serán “comprendidos” como precio obligado y necesario para que nuestros nietos vivan mejor (Mate 2018: 59). Señala, también, los tres tipos de daños que ocasiona la violencia cuando se utiliza con fines políticos: unos son personales, de la víctima y sus familiares; otros son políticos negando pertenencia a la ciudadanía a las víctimas y sus

allegados; y otros son sociales, ya que es toda la sociedad la que sufre la fractura y el empobrecimiento social tan negativo, con la pérdida de ese capital humano. De ahí la necesidad de “reparación” de los daños reparables, pero los irreparables no pueden ir al baúl de los recuerdos o el olvido, ya que quien tiene que hacer memoria de estos daños irreparables es la sociedad. El “reconocimiento” se refiere a los daños “políticos” que ha causado la violencia y eso supone, entre otras cosas, que deben desaparecer del callejero los nombres de los victimarios y, desde luego, reconocer la ejemplaridad de las víctimas. Ferrándiz se plantea cómo definir a los cuerpos y las exhumaciones de las víctimas, y encuentra el concepto de “subterro” al referirse al éxodo bajo tierra, como forma extrema de exilio interior dentro del estado represor, con el olvido social, político y judicial subsiguiente. Son cuerpos “subterrados” o mal enterrados:

...la irrupción imprevista de los subterrados en la contemporaneidad, en su condición de residuos marginales de los relatos hegemónicos, como parte de las ruinas que el progreso deja a su paso, como esquirlas de la memoria que brilla repentinamente como un relámpago en un momento de peligro, como parte de la visión catastrofista del ángel de la historia benjaminiano, convierte a sus esqueletos heridos en un lugar de memoria básico para la reinterpretación crítica del proceso histórico del último siglo en España. (Ferrándiz, 2014, p. 24)

Por otra parte, para hablar de responsabilidad de las generaciones sucesoras utilizamos el sentido moral. Se trata de dar respuesta a una injusticia cometida y como señala Mate, es la memoria la que nos permite reparar la injusticia, porque sin memoria no hay justicia porque el olvido destruye y disuelve la injusticia cometida. Y no lo hace como una rémora de mantenernos siempre en el pasado sin avanzar en el presente y futuro, al contrario, la memoria es la única que nos puede ayudar a superar y cerrar el pasado:

La memoria no sólo consiste en recordar hoy el vil asesinato del abuelo republicano, en la guerra civil, abandonado en algún muladar; para sacarle de esa ignominia y darle una sepultura digna. Eso sería una comprensión privada y moral. Es también algo más; es sobre todo algo mucho más que eso: es un acto político y epistémico. Político, en el sentido de que esa memoria del abuelo, muerto por republicano, cuestiona la legitimidad del franquismo construido sobre un golpe de Estado contra la República. Y es epistémico porque la mirada de la víctima ve algo sobre nuestra realidad que no alcanzaríamos sin ella. Tampoco es una operación restaurativa. No se trata de reproducir el pasado, sino de acabar con él. La memoria apunta al pasado de los fracasados, de los perdedores, de los que se han quedado en la cuneta del progreso; en una palabra, de las víctimas de la historia, y si se les recuerda es para acabar con esa lógica de la historia que sólo sabe caminar sobre ruinas y cadáveres. La memoria nos convoca para que esa historia acabe de una vez. (Mate, 2007, p. 359)

Por eso, cuando se habla de memoria se debe precisar qué se entiende y pretende; que no es un mero sentimiento (evocación sentimental del pasado), ni un mero conocimiento (la información que proporcionan los testigos), sino, algo más, un imperativo categórico que aúna experiencia con conocimiento. Ya que sin la memoria las generaciones siguientes no tendrían conocimiento de lo sucedido, como si la injusticia o la barbarie no hubieran tenido lugar. Y sin memoria no puede haber justicia y en esta situación se podrá reparar lo reparable, como se ha hecho con alguna legislación referida a las víctimas de la represión franquista, reconociendo derechos laborales o jubilación y reparación moral de las sanciones. Pero cabe hacer justicia de lo irreparable, más allá de las voces que piden “pasar página” o “echar en el olvido”. Sí, “hacer memoria de lo irreparable”.

La memoria abre expedientes que la ciencia da por archivados... La ‘ciencia histórica’ tiene por objetivo contar los hechos si no como fueron al menos lo más parecido a cómo ocurrieron. Su afán explicativo no pretende hacer un juicio moral sobre lo sucedido. La memoria, sí. Para la memoria, en efecto, las injusticias no son desigualdades, por eso habla de víctimas y verdugos o de responsabilidad histórica. Tampoco se identifica con la ‘ciencia jurídica’ especializada en identificar delitos, mientras que la memoria habla de culpas... La culpa es un concepto moral que liga... con el daño a la víctima... La culpa sobrevive al delito... aunque se haya cumplido el castigo previsto... Ni se identifica con la ‘ciencia política’ cuya política de memoria poco tiene que ver con la memoria pública que aquí interesa. Aquella... está pensada en función de los ciudadanos presentes porque la política es de los vivos, mientras que la memoria pública está en función de los ausentes. (Mate, 2013, p. 151)

2.1. Del conocimiento a la reparación y de ésta a la reconciliación de las memorias

Sólo en un proceso bien pautado es posible seguir avanzando en los procesos de reparación y llegar, algún día, a la reconciliación de las memorias. Ya que, si el tema puede estar “archivado” y bien explicado por la historia y el derecho penal ya ha actuado y reparado lo reparable, o la política ha hecho reconocimientos y reparaciones, no lo ha hecho la memoria, cuyo final es la reconciliación. Un aspecto que genera rechazo y dudas, pero que Mate lo fundamenta en el siguiente razonamiento:

A primera vista la memoria no arregla nada, sino que lo complica todo porque abre heridas, sin olvidar que puede y suele ser utilizada como atizador de venganza. Pese a todo eso, si la memoria es pensada hasta el final, desemboca en la reconciliación. Un primer paso ha sido ya dado al reconocer el papel político de la memoria. Ya podemos decir... que los pueblos con pasados conflictivos han comprendido que no es el olvido sino la memoria la condición para una convivencia

de mayor calidad... Habría que consumir ese proceso señalando la relación entre memoria y reconciliación. La memoria supone un progreso moral no sólo porque hace posible la justicia a las víctimas..., sino porque lleva a la reconciliación, un término polémico porque evoca reciprocidad, como si víctimas y verdugos se debieran algo del mismo valor a lo que tuvieran que renunciar, aunque no sea el sentido que aquí tiene. Por reconciliación entiendo un nuevo comienzo de la política, sin violencia, que convoca a todos los actores... Porque la memoria es justicia. La justicia es lo que liga la memoria con la reconciliación. (Mate, 2013, p. 153)

Este autor diferencia entre justicia y perdón, ya que la justicia busca el equilibrio entre el daño y la reparación, mientras que el perdón sólo aparece cuando los daños son irreparables, cuando el equilibrio es imposible y lo único que puede hacerse desde la memoria y sus políticas es poner las condiciones sociales y culturales para que no se vuelva a producir: después del conocimiento de la verdad, la reparación de lo reparable y la condena de los victimarios. Entonces, y sólo entonces, las víctimas y sus familiares pueden ejercer, voluntariamente, el perdón, teniendo la garantía institucional de la no repetición de la barbarie porque se han tomado y están tomando todas las medidas necesarias recogidas en una ley de memoria histórica. Por eso, argumenta que una ley de memoria histórica es distinta de una ley de justicia histórica. La memoria histórica pone el acento en pensar de otra manera y poner en el epicentro el desastre colectivo de la Guerra Civil, no perdiendo de vista la justicia con las víctimas originadas con la sublevación militar. Por eso, para hacer justicia de lo irreparable no se puede pasar página sino hacer memoria, que la sociedad necesita conocer para evitar su repetición. (Mate, 2018b)

Pero ¿estamos a tiempo de cumplir con el deber de memoria? Como resume Ruiz Torres, traumatizados por la barbarie europea del siglo XX y movidos por la confianza en la responsabilidad colectiva del deber de memoria. El final del siglo XX y el principio del siglo XXI se han convertido en “la era del testigo o de la memoria de las víctimas”. Pero no debemos perder de vista que seguimos hablando, cada vez menos de la memoria de quienes vivieron los hechos y más de la memoria de los descendientes de los testigos, lo que se ha denominado “posmemoria” para definir a la generación posterior que mantiene el trauma personal, colectivo y cultural de la generación anterior”. Aunque observa que la relación con el pasado de la “generación de la posmemoria” será distinta porque no han tenido la experiencia directa. Aspectos que deben ser tenidos en cuenta por el historiador. (Ruiz, 2016, pp. 180-184)

Sobre la posmemoria, también ha reflexionado Mate desde la óptica de los supervivientes del holocausto que, con honda tristeza, han ido viendo cómo han fracasado en la tarea de hacernos comprender la necesidad de actuar para que la barbarie no pueda volver a repetirse. Por eso, son conscientes de que con su muerte se pierde al testigo y quizás la fuerza de su testimonio que no ha sido

capaz de cambiar al hombre ni a su modelo de sociedad y del progreso. Porque ¿quién relevará a los testigos?:

La respuesta a estos interrogantes es la construcción social de la memoria que tienen que llevar a cabo las generaciones posteriores. Es el tiempo de la posmemoria. La Declaración de Estocolmo (enero del 2000) responde a esta necesidad proponiendo la memoria del Holocausto como un tema de reflexión colectiva y de educación en las aulas. Su propuesta se substancia en dos puntos: instituir el Día de la Memoria del Holocausto y que esa memoria forme parte de la educación escolar. Tiene que ser un día orientado a los vivos y no a los muertos. Aunque se conmemore a las víctimas, es su significación presente la razón de ser de esa conmemoración. (Mate, 2011, p. 120)

Un planteamiento fácilmente aplicable a las víctimas de franquismo en la España actual con la institucionalización, reciente, del día 31 de octubre como fecha para el recuerdo y homenaje a las víctimas de la represión franquista. Pero no se trata sólo de hacer monumentos sino de “dar que pensar”, de considerar a la memoria, también, como conocimiento. Dar que pensar es entender lo acontecido como el punto de partida de la reflexión. Que las conmemoraciones nos alejen del olvido y nos sirvan de lección.

2.2. Un deber de memoria de los valores democráticos. La memoria histórica democrática

Algunos autores son críticos con el imperativo categórico que puede limitar el alcance de nuestra actuación a la reparación del trauma y el dolor sufrido por las víctimas. Sin despreciar esa actividad de las políticas públicas de memoria, hay que ir más allá para no perder de vista el objeto final que es resaltar la lucha y el sufrimiento de los antifranquistas y sus valores por recuperar o instaurar la democracia. Para Vinyes el principio que establece la memoria como un deber, como un imperativo moral es rígido ante cualquier reasignación de la sociedad en cada momento. Pretende fijar la mirada más que en el dolor provocado por la represión de la dictadura, en la transgresión contra ella de los defensores de las ideas y valores democráticos. Ya que el dolor es una experiencia personal y colectiva pero la transgresión es un valor siempre y nos sirve como reclamo contra la injusticia siempre. “Y me atrevería a decir que es el núcleo central, la masa crítica de la memoria democrática, y por tanto el capital transmisible en el tiempo”. (Vinyes, 2009 a, p. 25)

Contrapone la memoria pública y de buena parte del movimiento memorialista que es fija y cerrada frente a la realidad del presente en el que conviven varias generaciones con percepciones distintas que conviene tengan libertad y derecho para reasignar sus valores. Para este autor, más que el dilema sobre el deber de memoria, que se contrapone al olvido y esteriliza a las

instituciones para no hacer nada o bien poco, es más importante no perder de vista la obligación de las instituciones democráticas del Estado para explicar los “costes” de su implantación, como un bien conquistado, mediante un esfuerzo conjunto desde todos los ámbitos sociales y políticos y desde la calle. Es:

... el esfuerzo de una parte de la ciudadanía por lograr relaciones sociales equitativas y democráticas, los valores éticos de estos proyectos y decisiones, la reacción y la aplicación del terror de Estado y sus causas para evitar estos procesos de democratización constituyen un patrimonio, el patrimonio ético de la sociedad democrática... (...) Es el reconocimiento de este patrimonio y la demanda de transmisión del mismo... lo que constituye la memoria democrática en un derecho civil... Y el deber político general de la Administración es garantizar a los ciudadanos el ejercicio de este derecho mediante una política pública de la memoria, no instaurando una memoria pública. La primera, la política pública, es garantista: protege un derecho y estimula su ejercicio. La segunda, la memoria pública, se construye en el debate político, social y cultural que produce la sociedad según cada coyuntura... (Vinyes, 2009 a, pp. 29-30)

Por eso, entiende que el concepto de “recuperar la memoria histórica” no se refiere al conocimiento científico de nuestro pasado, que es cada vez mejor, sino la rebelión contra la “impunidad” del relato fundacional construido de la implantación de nuestra democracia y transición que han mantenido los gobiernos desde 1977. Lo que viene a demostrar que el conflicto real reside en la transmisión de la memoria democrática y su constante reasignación. Hoy es indefendible que el espíritu de la transición fuera la reconciliación cuando el auténtico espíritu era la conquista de la democracia. Así se entiende la incomodidad de los gobiernos que han ido segmentando todas las iniciativas, parcheando el procedimiento sin tener una política pública coherente que tuviera: un objetivo definido sobre cuáles son los elementos patrimoniales de la democracia y garantizar su transmisión; un programa para preservar y socializar ese patrimonio material e inmaterial y actuaciones que estimulen la comprensión y uso de esos valores democráticos; y finalmente, un instrumento con normas, instituciones y recursos para realizarlo.

...el daño causado por la dictadura es irreparable. Nada, absolutamente nada puede reparar lo sucedido ni en la esfera individual ni en la colectiva, puesto que lo pasado ha marcado para siempre cualquiera de los niveles de la sociedad... cuyas consecuencias ya expresó Primo Levi... La primera es que, ante lo irreparable, el perdón no tiene sentido. No lo tiene la demanda de disculpa por parte del Estado... No hay nada que perdonar. El daño causado por el golpe de Estado y por los cuarenta años de dictadura de un Estado que hizo de la violencia su valor principal y, por ello, su política permanente, ha tenido unas consecuencias y un legado sencillamente imperdonables. Tan sólo debe ser explicado, admitido y asumido con todas las

consecuencias que la sociedad determine desde la perspectiva democrática. Nada más. (Vinyes, 2009 a, p. 36)

Además, Vinyes va más allá en su concepto de reparación social que debe formar parte del estado de bienestar, de la calidad de vida y de satisfacción de los ciudadanos con las políticas públicas y con el reconocimiento social con las víctimas y los familiares, así como el reconocimiento público de los desastres de la dictadura. Ya que:

... ni el deseo de información y debate que sobre aquel pasado tan inmediato iba expresando la ciudadanía más participativa, nunca fueron considerados por el Estado parte constitutiva del bienestar social ni de la calidad de vida de muchos ciudadanos... Más bien, al contrario, aquellas demandas siempre fueron consideradas como un peligro de destrucción de la convivencia. Por tanto, debían ser apaciguadas por el bien de la ciudadanía. (Vinyes, 2009 b, p. 25)

Y señala que la negativa del Estado a dar respuesta con políticas públicas de los valores en que se fundamenta la construcción de la democracia frente a la dictadura franquista ha dado lugar a disputas sobre las memorias del pasado y ha supuesto la resistencia a establecer una política pública sobre reparación y memoria, cuarenta años después de la instauración de la democracia.

3. EL MOVIMIENTO MEMORIALISTA REIVINDICA EL CONOCIMIENTO DE LA MEMORIA HISTÓRICA EN LAS AULAS

En el caso de Castilla y León, si bien es verdad que en una primera fase el asociacionismo regional ha sido puntero en sus actuaciones, no contó con el necesario soporte institucional regional como sí se produjo en otras CCAA del estado español. Esta diferencia de apoyos y ayudas ha lastrado el enorme esfuerzo de las asociaciones memorialistas existentes en la región castellanoleonesa. Y eso, que como decía, fue en el año 2000 cuando se inicia el crecimiento expansivo del asociacionismo memorialista partiendo de la exhumación de la fosa común de Priaranza del Bierzo (León) que inicia un grupo en torno a Emilio Silva, que registra la marca de Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica (ARMH) y que rápidamente se propaga por toda España formándose asociaciones de carácter similar. Desde esa fecha se forman asociaciones provinciales con esas siglas o bajo el signo de Foro por la Memoria u otras denominaciones memorialistas, y comienzan a recuperar restos humanos (exhumaciones) de fosas comunes de las víctimas de la Guerra Civil y dignificando su nombre y actuación en defensa de los derechos y libertades democráticas constitucionales de la II República. Con ello, se inicia el proceso de recuperación de la memoria histórica, de la memoria de las víctimas y la memoria democrática en esta región.

Estas asociaciones van a aprovechar todas las ayudas que el gobierno de la nación instaure a partir de la promulgación de la llamada Ley de la Memoria Histórica (LMH) de 26 de diciembre de 2007,¹ puesta en marcha por el gobierno socialista de Rodríguez Zapatero. El cambio de gobierno a finales de 2011² y el triunfo del gobierno de Rajoy supuso su paralización y desmantelamiento de algunas estructuras como la Oficina de Víctimas de la Guerra Civil y el Franquismo, aunque no su derogación. Sin embargo, muchas comunidades autónomas de España, con la LMH en vigor, desarrollaron su articulado y asumieron las competencias que se adjudicaban a las comunidades en la RMH y promulgaron líneas de ayuda y apoyo a las asociaciones y corporaciones municipales que trabajasen en esa dirección. Así se entiende y explica la enorme desigualdad existente en el territorio español entre aquellas regiones que han gozado de apoyo para la investigación histórica y la RMH con políticas activas y otras, como Castilla y León, que no han implementado acción alguna para facilitarlo, hasta hace un par de años, en que desde la Consejería de Presidencia se presentó el decreto de 12 de abril de 2018, sobre la Memoria Histórica y Democrática de Castilla y León, para facilitar y apoyar las exhumaciones y no quedarse tan rezagada con respecto al resto del país. Pero no ha ido más allá y eso que en su artículo 11 se contemplaba la elaboración de unidades didácticas de la MHyD.³

3.1. La memoria histórica en los textos escolares. Un agujero negro en la formación de la juventud española

La actividad de los cientos de asociaciones existentes en España es y ha sido extraordinaria para el conocimiento y la difusión de la memoria histórica ya que han hecho una labor múltiple, desde reforzar el proceso investigador del colectivo de historiadores hasta realizar miles de actos de difusión cultural para el reconocimiento de la historia y de las víctimas, pasando por la recuperación de los restos cadavéricos de miles de asesinados, en fosa comunes. Pero nos falta lo

¹ 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. Jueves 27 diciembre 2007. BOE núm. 310, pp. 53410 y ss.

² Antes se había publicado la Orden PRE/2568/2011, de 26 de septiembre, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 23 de septiembre de 2011, por el que se ordena la publicación en el Boletín Oficial del Estado del *Protocolo de actuación en exhumaciones de víctimas de la guerra civil y la dictadura*. BOE. Núm. 232. Martes 27 de septiembre de 2011 Sec. III. Pág. 101916 y ss.

³ DECRETO 9/2018, de 12 de abril, de la Memoria Histórica y Democrática de Castilla y León. BOCYL nº 73 de 16 de abril de 2018. Como miembro del Consejo Asesor, creado por este decreto, y como coordinador del equipo que elaboró el proyecto para la realización de las unidades didácticas de MHyD en Castilla y León, bien puedo decir que nos topamos con las “resistencias” de la Consejería de Educación y su escasa o nula voluntad. Habrá que esperar el posible impulso que la Ley de MHyD que ha planteado el grupo socialista en el Congreso el pasado 24 de enero de 2020, reavive el interés y la obligación para las CCAA, en este y otros cometidos.

que podríamos denominar la “prueba del nueve” del éxito o fracaso de todas estas iniciativas que estriba en comprobar su impacto en la ciudadanía, no sólo a través de los medios de comunicación sino su reflejo en los libros de texto escolares en los niveles obligatorios. Sin lugar a dudas, este es un tema de notable interés científico y social para calibrar el verdadero alcance del esfuerzo investigador de los equipos de historiadores y de las asociaciones memorialistas. Es el mejor barómetro del grado de implantación y penetración social de sus políticas de difusión de la RMH de las etapas históricas desde la II República hasta la transición política. A través de los textos escolares podemos conocer la revisión historiográfica que, si ha sido asumida por los centros universitarios, tarda en llegar a los textos escolares. Esa es la hipótesis de partida y cómo los textos educativos son el fiel reflejo de la MH colectiva o dominante en cada periodo histórico. Así se desprende del trabajo de investigación de Carolyn Boyd sobre el análisis de los libros de texto desde el franquismo a la democracia. Y como bien dice:

En las sociedades modernas, donde las escuelas sirven como los principales agentes de reproducción social y socialización política, la memoria social se transmite a través de la disciplina académica de la historia... En consecuencia, los estados modernos han reivindicado el derecho exclusivo a controlar el contenido de la educación histórica como forma de garantizar el consenso político y social en torno a cuestiones básicas de ciudadanía y orden social. (Boyd, 2006, p. 80)

Con el análisis de los libros de texto durante el franquismo, bajo el plan de bachillerato de 1938, documenta cómo los libros de Historia de España tenían por objetivo imponer la legitimación de la dictadura y que ésta era fruto no de una guerra civil si no de un “Movimiento Nacional” contra la anti-España que era la República, culpable y causante de todos los males. Ese panorama no cambia hasta el plan de bachillerato de 1967 y el BUP de 1975, en que se ve necesario promover la integración del individuo en la sociedad europea, y con la aprobación de la Constitución de 1978 ya se introducen análisis más ponderados sobre la crisis de “los años treinta” y de la difícil modernización de la sociedad española; pero, se sigue hablando del fracaso de la República que derivó en la Guerra Civil y, desde luego, no citan la represión.

En los años ochenta, en los libros de texto, no se recoge una memoria oficial de la II República, la guerra ni la dictadura, pero seguían transmitiendo la memoria hegemónica de la guerra como tragedia nacional como querían los dirigentes de la transición. Seguían hablando de la incapacidad de la República democrática y que eso causó la guerra, privilegiando la memoria del fracaso y silenciando la represión como base de la dictadura. Y, en tercer lugar, siguen con el mito de las “dos Españas” como dos formas de entender a un país y de gobernarle. Y así, la violencia era divisible entre ambas partes, por lo que era necesario el “borrón y cuenta nueva”, que necesitaban los artífices de la

transición. Con la aprobación de la LOGSE en 1990 la Historia, en los currícula escolares, fue de nuevo revisada con objeto de “formar ciudadanos” para la integración europea. Y aunque su calidad pedagógica es evidente al incorporar todos los avances del conocimiento científico y didáctico, al no disponer de una memoria oficial consensuada los libros de texto son vehículos de memorias sociales rivales de un pasado controvertido. Las editoriales progresistas recuperan la memoria represiva e injusta de la dictadura y siguen los avances de la investigación histórica, mientras que las conservadoras hablan de “costes humanos de una tragedia colectiva”.

En conjunto, los manuales de hoy dan prioridad al pensamiento histórico sobre la fabricación de mitos, al recuerdo sobre la desmemoria, al distanciamiento histórico sobre el moralismo apasionado. Aunque ofrecen interpretaciones selectivas y divergentes del pasado, respaldan de manera explícita los valores académicos de análisis y argumentación a partir de pruebas. En su mayor parte, los profundos silencios de manuales anteriores han sido colmados con los resultados de la investigación histórica reciente. (Boyd, 2006, p. 98)

Aunque las últimas afirmaciones son discutibles y contrastables con otros trabajos de investigación (Álvarez, 2000 y Amesde, 2008), estamos todavía lejos de haber llegado a esa colmatación como señalan otros investigadores. El franquismo, como toda dictadura, buscó justificar y legitimar su actuación, su pasado y presente violento. Además de tratar de borrar el pasado del enemigo vencido, creó toda una política cultural de memoria: desde el tiempo, con las nuevas festividades y días de homenaje en el calendario, hasta la creación de monumentos en su intento de grabar en la sociedad la permanencia de unos hechos e ideas, fijando en su memoria la visión de la historia que se plasmaba en la literatura o en los libros de texto, como un proceso providencial que había salvado a España de perecer bajo el “terror rojo” de Rusia y del comunismo ateo. Franco se convertía en la mano salvadora enviada por Dios. Por eso la desinformación era la tónica entre la mayoría de los españoles hasta muy avanzada la democracia, como demostraba la encuesta publicada en el verano de 1983:

... el 59% de los entrevistados consideraba la Guerra Civil como un tema de interés, y el 57% afirmaban que era el acontecimiento histórico más importante para comprender la España actual. No obstante, el 76% se consideraba mal informado. Casi las tres cuartas partes (el 73%) veían la Guerra Civil como una época vergonzosa de la historia española que sería mejor olvidar. Exactamente la mitad de los entrevistados opinaban que ambos bandos luchaban por la libertad y el progreso, y hasta el 48% estaban de acuerdo con que el motivo detrás de las actuaciones de Franco era su gran amor por España. A la pregunta de, si en ese momento tuvieran que decidirse por un bando u otro, ¿por cuál de ellos estarían dispuestos a luchar?,

casi la mitad... (el 48%) contestaba que por ninguno. (Cambio 16, 1983, y Bernecker, 2009, p. 64)

Estadísticas posteriores del CIS, hasta el año 2000, han ido modificando, poco a poco, esas percepciones y opiniones, lo que pone en evidencia el calado de la investigación científica en la opinión pública española que, todavía, en esa fecha, el 46% de los entrevistados consideraba que el franquismo “tuvo cosas buenas y malas”, el mismo porcentaje que en 1983, y para el 37% sería una “periodo negativo”. Bien es verdad que esta última consideración ha subido en diez puntos desde 1983, que ha ido recogiendo de la reducción de los que tenían una visión positiva, que ha descendido del 18 al 10%. Evidentemente había notables diferencias entre las distintas generaciones e ideologías de los entrevistados. Del mismo modo la imagen del dictador habría cambiado bastante en este lapso de tiempo en la consideración de los españoles, aumentando notablemente los adjetivos como “cruel” que habría evolucionado del 40% al 60% o “fascista” del 66 al 76 %, mientras que los calificativos de “comprensivo, justo, honrado” habrían bajado entre 5 y 9 puntos hasta el 15 y el 24%. Es evidente que los porcentajes difieren en función de los grupos de edad, más favorables entre los mayores y de ideología conservadora. (Moral, 2001, pp. 12-17)

Los comentarios de Rodríguez Sánchez, analizando los libros de texto de 2º de Bachillerato insisten en las deficiencias de no incorporar las investigaciones recientes y seguir con “visiones periclitadas”. Apunta algunas reflexiones sobre lo inadecuado de tratar un temario tan amplio, ya que se pretende el estudio de toda la historia contemporánea, partiendo del siglo XVIII, en un solo curso (Rodríguez 2008: 12-33). Estadísticas que ponen de manifiesto la necesidad de revisar nuestros libros de texto, como hace González Cortés del Grupo de Estudios de Historia Contemporánea de Extremadura que destaca las imperfecciones, como la primacía de los contenidos políticos o las actividades de repetición, en detrimento de las de indagación que propicien un pensamiento crítico. Sesgos que se aprecian con mayor claridad en los temas controvertidos como la Guerra Civil o la transición. Critican la asociación de la II República a la guerra o la Transición-Monarquía y Democracia, así como “las falsas equidistancias”, “el reparto de culpas y de la violencia” y cómo a pesar de:

... la enorme labor de esclarecimiento realizada por los historiadores no ha hecho mella en los mitos inoculados por el franquismo. Es más, apenas se ha difundido en los niveles preuniversitarios del sistema educativo. De ahí la necesidad de divulgarla como deber pedagógico y ciudadano. (González, 2014, p. 161)

Desde entonces, ha habido en España muchos estudios y elaboraciones de nuevas unidades didácticas sobre estas etapas de la historia reciente, como es el caso de la unidad elaborada por el grupo de trabajo encabezado por Fernández Cabello, en Alicante, referida a la Represión y Franquismo (Fernández, 2011).

Pero uno de los mayores esfuerzos de síntesis del estado actual de los libros de texto escolares, en el tratamiento de estos temas, fue acometido por el equipo de profesores de la Universidad de León dirigido por Díez Gutiérrez. Realizaron 610 entrevistas a profesores de Historia y analizaron más de 20 libros de texto de 10 editoriales distintas, con especial atención a los de 4º de la ESO y 2º de bachillerato, detectando notables diferencias entre ellos y deficiencias generales con respecto al nivel de profundización, al tratamiento de los temas, como la represión franquista, a la incautación de los bienes de las personas detenidas o asesinadas, a la intervención decisiva de la Iglesia católica, así como el propio espacio dedicado al periodo histórico que va desde la II República hasta la transición. Del mismo modo analizan la equidistancia en el tratamiento de la violencia o en las causas del golpe de estado y detectan la ausencia de temas de tanto interés como la lucha del “maquis”. Y finalmente, a pesar de que las directrices y objetivos de la normativa educativa nacional, señalan la necesidad de estudiar el concepto de memoria histórica, que no se trata en los textos. (Díez, 2012)

Para 4º de la ESO, en el currículo de Historia, el Ministerio en su RD de diciembre de 2014,⁴ en el Bloque 5 “La Época de Entreguerras”, recoge como contenido el estudio de la Guerra Civil española, y en los estándares de aprendizaje, el 2.2.: “Explica las causas de la guerra civil española en el contexto europeo e internacional”. Mientras que en el Bloque 7 se destaca como contenido “La dictadura de Franco”; y, como estándares de aprendizaje evaluables, el 2.2.: “Conoce la situación de la postguerra y la represión en España y las distintas fases de la dictadura de Franco”; y el 3.1.: “Discute cómo se entiende en España y en Europa el concepto de memoria histórica”. Y, finalmente, en el Bloque 9.: “La Revolución Tecnológica y la Globalización a finales del siglo XX y principios del XXI”, el criterio de evaluación es: 1. “Reconocer que el pasado ‘no está muerto y enterrado’, sino que determina o influye en el presente y en los diferentes posibles futuros y en distintos espacios”; en clara referencia a la importancia de la MH y las políticas públicas de Memoria Democrática. Y para el tema del “maquis”, en el currículo de Historia de España para 2º de Bachillerato, tiene el Bloque 11.: “La Dictadura Franquista (1939-1975)”, donde se especifican numerosos contenidos entre ellos los de “la represión política... y la oposición al franquismo”.

Este equipo de investigación (Díez, 2012), publicó sus conclusiones en un libro editado en 2012 con el título “La Memoria Histórica en los libros de texto”. Los resultados de esta sólida información se habían convertido durante el proceso en la base para proponer unidades didácticas adecuadas, introduciendo los conceptos de memoria histórica. Así publicaron: “Unidades didácticas para la Recuperación de la Memoria Histórica” (Díez, 2009) dirigidas a 2º de

⁴ Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE. de 3 de enero de 2015.

Bachillerato en las que se planteaban tres grandes unidades: “La causa republicana”, “La represión franquista” y “La lucha antifranquista”. Y lo hacían con un amplio esquema para dar cabida a todos los temas que la historiografía había asumido como conocimiento científico contrastado y documentado. Por otra parte, la principal novedad es que las UD se presentaban en formato libro de texto, similar a los mejor diseñados desde la pedagogía y la didáctica científicas. Estas unidades didácticas parten de un “mapa conceptual” a modo de esquema visual de los temas y las relaciones de causa y efecto entre ellos, para que el profesor y el estudiante puedan tenerlo como referencia permanente. Un título bien definido, unos objetivos claros y sencillos que marcan las competencias que deben lograrse en el alumnado; algunos aspectos que se destacan con colores distintos; contenidos adecuados sencillos y rigurosos del tema; imágenes e ilustraciones que sitúen al estudiante en el periodo; gráficos, esquemas; mapas, cronologías que sirven de apoyo; documentos de la época; biografías breves de personalidades relevantes; pies de foto destacados y esclarecedores; una bibliografía básica y de fácil acceso con obras literarias, películas y documentales, así como páginas web para el uso en el aula o de refuerzo formativo; una relación de actividades para profundizar en la comprensión y otra novedad importante: la inclusión de testimonios y relatos resumidos de los testigos y familiares de víctimas., etc. Sin hablar de la relación de “competencias” que se persiguen, del tipo de contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales o de la metodología activa y de los temas transversales como: educación para la convivencia, para la paz y los derechos humanos y para la igualdad entre hombres y mujeres, por lo que el recurso al género, como herramienta de trabajo, es imprescindible. O la atención a la diversidad y a los criterios de evaluación. En fin, un abanico informativo adaptado a facilitar la mejor y más profunda aprehensión de la Historia y la memoria histórica para los estudiantes de las distintas etapas escolares bajo metodologías activas. Podemos decir que estamos ante un modélico proyecto de investigación y presentación de unidades didácticas adecuadas a los estándares pedagógicos, didácticos y epistemológicos que son referentes a nivel nacional e internacional. Por todo ello, es evidente que para los libros de texto el proceso necesita de un avance, más decidido, como lo explican las sucesivas encuestas, como la hecha en 2006 en la que volvía a evidenciar el escaso avance, ya que más del 23% de los encuestados no tenía ni idea lo que pasó el 18 de julio de 1936 y el 43% creía que debían preservarse en los lugares públicos los monumentos de la dictadura, porcentaje que subía al 66% entre los votantes del Partido Popular. Y nada menos que un 30 % creían que la sublevación militar de julio de 1936 “estuvo justificada”. Menos mal que sólo el 4,4% consideraba positivo lo ocurrido en julio del 36 y el 61% lo consideraba negativo. (Hernández, 2014, p. 65)

Todos los expertos llegan a las mismas conclusiones, tras las entrevistas con los profesores: falta de tiempo y la poca claridad de los manuales hace que los

temas denominados conflictivos sean pasados de puntillas, por lo que muchos estudiantes apenas han estudiado contenidos de la II República, la Guerra Civil, el franquismo o la transición durante su educación obligatoria. Y en la inmensa mayoría de los casos el libro de texto fue la única fuente de análisis. Unos libros que presentan notables deficiencias:

La ingente investigación académica emprendida durante el último cuarto de siglo no ha permeado lo suficiente hasta los niveles básicos del sistema educativo, que es donde se forman las representaciones con que la mayor parte de los ciudadanos se aproxima al conocimiento de su historia reciente. (Hernández, 2014, p. 64)

Muchos de esos libros ya presentan, de inicio, una periodicidad de los temas que les hace manipuladores, al unir la historia de la II República con la Guerra Civil en vez de hacerlo con el franquismo o ligar éste con la transición, en vez de unir ésta con la democracia. Con las lógicas consecuencias de que la II República estaba abocada a la guerra por su inestabilidad o falta de inclusión de los partidos de la derecha. O que el franquismo era el “régimen anterior” o “El periodo predemocrático” que preparó el camino de la transición a la democracia. Una evidente manipulación al igual que el uso de determinadas imágenes, y no otras, para definir el periodo histórico. Por lo que la conclusión es que la Historia del Presente de España ocupa un lugar testimonial en el sistema educativo obligatorio con unos conocimientos:

... mezcla heterogénea de elementos de procedencia diversa, herencias de la experiencia familiar, anécdotas, prejuicios, informaciones no contrastadas y mistificaciones... la escuela no ha logrado reedificar un conocimiento de la Historia del Presente desde una perspectiva inequívocamente democrática. (Hernández, 2014, pp. 72-73)

A menudo estos planteamientos chocan con análisis menos pesimistas, como señala un especialista como Valls, para quien el pacto del silencio fue evidente y supuso orillar la discusión y, con ello el desconocimiento, de la Guerra Civil y el franquismo. Las publicaciones de las últimas décadas han sido decisivas renovando nuestro conocimiento del pasado e incorporándolo en los libros de texto de la enseñanza obligatoria. Aunque es muy crítico con la falta de integración en las aulas de los temas ya referidos a cómo se hizo la transición, especialmente la amnistía y cómo se impuso la llamada reconciliación:

Pero no es menos cierto que el tema de la reconciliación entre los españoles respecto de su pasado es una cuestión casi totalmente ausente en estos manuales y dentro de las aulas. Los procesos de amnistía y de reconciliación legal están prácticamente ausentes respecto de los vivos y lo están completamente respecto de los muertos... Sería deseable que los manuales de historia asumiesen esa tarea

pendiente, tal como han hecho recientemente con la ‘factualización’ de la violencia y de la represión... (Valls, 2007, pp.68-69)

Muchas iniciativas didácticas han introducido el estudio de la memoria histórica a través de la historia oral como concepto de “experiencia histórica” para el alumnado, cuando las vivencias recogidas trascienden ese pasado y son utilizadas para construir el conocimiento y hacer proyecciones al futuro. Así la historia oral se convierte en una herramienta para estudiar las mentalidades colectivas y las memorias y su diversidad de interpretaciones del pasado, una riqueza para la formación del pensamiento crítico. Y les permite a los estudiantes comprender que la Historia es una ciencia en permanente construcción con nuevas fuentes y que se puede hacer historia en el aula, dando sentido científico y participativo de la realidad social. (Meneses, 2020, p. 334)

3.2. La Historia con memoria. Un método de reflexión

Tal y como defiende Raimundo Cuesta la memoria se ha integrado de tal forma en la historia reciente que ésta ya es imprescindible sin aquella, de ahí que abogue por definir “una historia con memoria” superando otros paradigmas como el del “progreso” trastocado dramáticamente por la barbarie del siglo XX, asumida y aceptada en aras al dios progreso. Hoy la rememoración del pasado, desde la experiencia del presente, se ha convertido en una nueva categoría cognitiva y ética para revelar la racionalidad del mundo social del capitalismo y sus justificaciones históricas. Pero no se trata sólo de convertir a la memoria en un objeto de estudio sino, también, concebirla como un método crítico de aproximación a la realidad, como método de indagación:

... (la memoria) rescata el pasado ausente, el pasado ignorado de los vencidos, de modo que el pasado deja de ser un depósito inerte de experiencias y hechos y se convierte en un objeto de confrontación dialéctica con el presente... (para evitar que)... bajo las apariencias del escaparte de la idea de progreso, se produzca el olvido de que hemos olvidado... (...) De la dimensión de la historia con memoria que defendemos se desprende el valor educativo inherente a un cierto imperativo o deber de recordar determinados momentos y situaciones del pasado. (Cuesta, 2011, p. 19)

Ese modelo supone educar contra la barbarie. Un saber histórico que no es solo “cosa de historiadores” o, dicho de otra forma, es tan importante que no puede estar sólo en manos de los historiadores. De ahí el concepto de “uso público de la historia” con la idea de que el saber histórico tiene también una dimensión social y pública en la formación de la identidad democrática de los ciudadanos. La Historia, al debatir las relaciones entre el pasado y el presente, se ha convertido en un interés común, por lo que ha pasado a ser de interés y opinión pública. Pero

también, al ser la memoria un método de investigación para conocer, interpretar y valorar la Historia, su uso en el aula debe ser promocionado no sólo por el “deber de memoria” sino porque la memoria puede tener una “dimensión histórica”, porque el pasado es algo que construimos cada vez que lo evocamos desde el presente. Esta dimensión histórica y variable de la memoria conlleva una cuestión capital como es la recuperación de los valores dominantes y la memoria de los momentos traumáticos, lo que supone el despertar para la conciencia histórica y la educación para la democracia en el espacio escolar. Y va más allá, al señalar que la finalidad educativa de la enseñanza de la Historia no es llegar, tras el análisis y la deliberación, a un consenso basado en la fuerza del mejor argumento:

... la dimensión educativa de la historia no reside en enseñar a los alumnos una historia que es la media de todas las interpretaciones, una ‘buena memoria’ ... sino justamente lo más pertinente y formativo ... es la exploración de la diversidad de estas representaciones y autoexplicaciones de la realidad social ... la interpretación de la memoria como conflicto, como problema sin happy end. Ahí reside el principal potencial del uso público de la historia en el contexto de una didáctica crítica... el conflicto de ideas sobre el pasado, el presente y el futuro... (Cuesta, 2011, p. 28)

La Historia hoy y su enseñanza, están dando un giro radical con la incorporación de la memoria como conocimiento y como metodología crítica de análisis, al dar voz a los que fueron silenciados a lo largo de la historia, por lo que cada vez más caminamos hacia una “Historia con memoria”. Si tradicionalmente la historia como narración hacía una selección de lo que era historiable y por tanto aparecía en los libros, dejando en la penumbra o en el olvido otros hechos, el uso de la memoria puede contribuir a hacer justicia con los olvidados en un nuevo relato histórico del pasado. La experiencia llevada a cabo en algunos centros de secundaria tiene un referente en el IES Fray Luis de León, de Salamanca, donde se ha trabajado el proyecto coordinado por Cuesta Fernández, como resume Molpeceres. Iniciado en el curso escolar 2003/04 y tomando como base las encuestas pertinentes, detectan “el preocupante desconocimiento” de la Guerra Civil, el franquismo y la transición:

El objetivo del programa es hacer un uso público de la historia para tratar los conflictos y problemas del presente... porque el objetivo primordial es adueñarse de un conocimiento socialmente útil... Los ‘deberes de la memoria’ es un programa que quiere dar perspectiva histórica a nuestro presente... investigar la genealogía de nuestros problemas... (Molpeceres ,2011, pp. 23 y 28)

Si se ha producido una revisión clara de los objetivos de la Historia y su enseñanza también ha variado el concepto de “verdad histórica” que recogía una

visión sin perspectivas y cerrada. Hoy predomina el discurso plural donde conviven acciones y actitudes complementarias y contrapuestas.

Y es que se ha abandonado ya el esquema que hacía de la representación historiográfica una construcción objetiva en manos de un profesional autorizado. La Historia es ahora la memoria de quienes han tenido una experiencia en el pasado y prolongan su vivencia rememorándola e integrándola en el discurso que da sentido a su identidad contemporánea. Es la idea de la Historia vista como memoria de testigos, víctimas y verdugos... Esto supone, desde luego, toda una revolución en las fuentes que suministran el material epistemológico para la narración histórica. Voces que antes carecían de interés, crédito o legitimidad ante la pluma del historiador son ahora precisamente el foco principal de su atención. (Martínez, 2013, p. 162)

Esta forma de hacer historia permite reabrir heridas cerradas en falso o devolver la voz a los/as acalladas por la historiografía tradicional de los vencedores. Hoy la historiografía pone su relato al servicio de la “justicia y reparación” de las víctimas, los silenciados y los olvidados. Y no se trata ya de conocer la historia para intentar que no se repita, sino de tomar las riendas del relato del pasado ya que somos responsables de ese proceso. Interesa no sólo el conocimiento de los hechos, del qué, sino del cómo y por qué sucedieron de esa manera, a modo de reflexión crítica desde la memoria de las víctimas.

En línea con la concepción de la historia proporcionada por Walter Benjamin podemos decir que el pasado es en cierta medida reversible. No es ya un registro cerrado y concluido cuyos acontecimientos tan sólo cabe mirar con distancia científicista. Al contrario, el pasado está vivo, abierto a nuestra intervención, ya en los tribunales, ya en las aulas, y nos ofrece un caldo de cultivo sin parangón para la reflexión sobre lo que significa compartir la convivencia. (Martínez 2013: 166)

Analizando la propuesta de “historia con memoria” (Cuesta 2015), López Facal destaca las palabras de Cuesta Fernández cuando aboga por una Historia que no rehúye la “exactitud positivista” pero la combina con una pesquisa de nuestros problemas sociales hoy. Y, sobre todo, reseña que la Historia había perdido interés social por búsqueda de la mera erudición, desconectada de la realidad y, por tanto, de la utilidad social en las aulas y en la calle. Y es en este aspecto en que la propuesta adquiere mayor interés, en “problematizar el presente” y “pensar históricamente”. Y, siguiendo a este y otros autores, llega a la necesaria conclusión:

... plantea una enseñanza de la historia en la que el conocimiento del pasado se utiliza como una herramienta para explicar problemas, limitaciones e injusticias del presente y proporcionar herramientas intelectuales para pensar, desear y construir un futuro basado en la equidad, la justicia y la solidaridad... para lo que es

necesario problematizar el presente y utilizar el conocimiento del pasado para proporcionar pautas que lo expliquen y ayuden a tomar decisiones... (López, 2016, p. 154)

Cada vez son más las iniciativas pedagógicas y didácticas, con esta orientación, puestas en marcha y contrastadas en el aula, en toda España y todo el mundo. Los resultados no dejan de afianzar y avalar los objetivos propuestos. En todos los casos se trata de propuestas activas para la enseñanza de la historia reciente en el aula, partiendo de una elevada motivación se consigue el conocimiento, la reflexión y la asunción de valores democráticos, participativos y de respeto; así como dar sentido al conocimiento científico para entender y explicar el presente, lo cual, da a los estudiantes herramientas para diseñar o mejorar el futuro en convivencia.

3.3. La enseñanza de la Historia y su valor educativo para la ciudadanía democrática

Revistas como *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* son una buena prueba de ello, ya que recogen en sus páginas el uso de la memoria y la historia oral, en definitiva, experiencias históricas de testigos de un periodo histórico, que se convierten en experiencias históricas (EH) para los estudiantes; en un proceso de elaboración crítica del conocimiento. Es más, en algunas ocasiones han publicado monográficos sobre la memoria histórica en la enseñanza, en fechas tempranas como en 1996. Y como escribía su equipo directivo, lamentando el uso de la Guerra Civil durante la dictadura, cuyo conocimiento se había desenfocado interesadamente, pero que la transición, con su acuerdo tácito de olvido o silencio, habían alejado, también, de su análisis científico:

¡Pobre Guerra Civil nuestra! Invisible a los ojos, de tanto ponérsela delante (y demás sólo de perfil) durante el franquismo, e invisible a los ojos de tanto necesitar alejarla de nuestra vista cuando Franco desapareció... ¿debe ser alejada también de nuestra memoria, no hay que recordar de aquellos hechos históricos, hay que arrancar sus páginas de los libros? (Abogan por la necesidad del conocimiento con razones, hoy asumidas) ... porque con la pervivencia de la democracia en España hay que arrancar de la Guerra Civil española tantos disfraces como se le quiera poner, porque sólo contemplándola en el horror de su cruda y descarada realidad no podrá volver a repetirse. (AA. VV, 1996, pp. 7-8)

Desde hace tiempo autores como Joan Pagés han dedicado su atención a la función social de la enseñanza de la Historia y a las relaciones entre la producción historiográfica y la enseñanza escolar. Y como hay mucho en juego: “El saber histórico escolar debería ser un saber socialmente útil para el conjunto de la

ciudadanía. El futuro de la historia escolar depende de ello” (Pagés 2018: 53). Destaca, también, cómo el eslabón es débil porque la Historia que se enseña en los centros de primaria y secundaria no es la Historia que se investiga, ni es una consecuencia directa de la investigación histórica. Un tema al que se dedica escasa atención, a pesar de su enorme interés e importancia social. Indaga este autor sobre el sentido y objeto de la enseñanza de la Historia y la escasa relación entre lo que se investiga y enseña, dando un escaso valor social a su enseñanza, más allá de los valores decimonónicos de fomentar el sentido de identidad nacional o patriótico, en el que muchos vuelcan todos sus esfuerzos:

...la historia que se divulga es un producto pensado no para dar a conocer el saber investigado sino para socializar a los y las estudiantes, a la ciudadanía, en un pasado al servicio de la nación... el saber histórico escolar no se ha movido apenas de sitio, ha cambiado poco y lentamente... la ideología nacionalista y la historia positivista constituye la base teórica y metodológica... La nación requiere de epopeyas y mártires... (Pagés, 2018, p. 55).

La responsabilidad de que se mantenga esa situación es compartida entre los investigadores y los docentes, pero en última instancia, la decisión de los currículums y la práctica escolar son de naturaleza ideológica, impuestos por los responsables políticos. Es una historia nacional, política y factual, además de euro y androcéntrica en donde apenas cabe la perspectiva comparativa. Y casi siempre, lo que pretende es socializar para formar ciudadanos que se identifiquen con una concepción de la patria o nación sin fomentar un pensamiento crítico y dejando al margen aspectos más universales como formar ciudadanos solidarios y responsables en un mundo global, en cuya formación la memoria histórica debe tener cabida. (Pagés y Santisteban, 2018, p. 13)

En los últimos años han parecido, en las revistas especializadas de Ciencias Sociales y de Humanidades, propuestas de aplicación o utilización de la memoria histórica en el aula con temas que van desde la II República al franquismo, pasando por la violencia y represión de la Guerra Civil. Es el caso de Morgade Valcárcel, que, tras repasar la normativa gallega, que apenas hace referencias al estudio de las características de la represión franquista en la región, señala que los libros de texto de la ESO y de 2º de bachillerato adolecen del mismo defecto. Tras pasar una encuesta a un grupo de estudiantes de bachillerato y constatar sus deficiencias cognitivas, inicia una práctica de estudio de casos de la represión en Pontevedra. Y, tras la práctica de aula con la participación de los estudiantes y algunos estudios de caso de sus familiares, los resultados cambian radicalmente por su implicación y motivación. (Morgade, 2017)

Es evidente que las relaciones entre el saber científico y el escolar deben ser fluidas, pero no de transcripción directa de conocimientos, sino que deben adaptarse, porque los objetivos de la enseñanza escolar son distintos. Y, por desgracia, la Historia que se programa y enseña en los libros de texto de los países

occidentales se debe a decisiones políticas de los gobiernos sin dar respuesta a las necesidades reales de la práctica educativa y a situar a los estudiantes en el mundo global, conocer sus orígenes y desarrollar su propia conciencia histórica crítica. Los contenidos suelen arrancar desde la prehistoria y se repiten en la enseñanza primaria y secundaria, basados en una historia política en la que “apenas aparece la gente de la calle –y mucho menos las mujeres- no hay memoria colectiva más que la que institucionalmente se considera como memoria nacional o patria” (Pagés, 2007 a, p. 4). Este autor aboga por un cambio profundo no sólo en los contenidos, que sirvan para entender el presente, sino también por cambiar el protagonismo del profesorado pasando de transmisor de conocimientos, apoyado en el libro de texto, a dinamizador del aprendizaje planteando el conocimiento histórico de “manera problemática”:

Ha de dar oportunidades al alumnado para discutir el problema, analizar las fuentes y las evidencias existentes, buscar argumentos y contraargumentos, construir sus propias interpretaciones... exponer oralmente sus conclusiones... El profesorado ha de confiar, en definitiva, en las capacidades del alumnado para aprender. (Pagés, 2007 a, p. 7).

Pagés viene pidiendo que la enseñanza del pasado sirva para el presente, que debe ser su finalidad. Para formar ciudadanos críticos, todo ello en un momento de la historia global donde se aprecia la necesidad de reforzar, desde todos los ámbitos la importancia de las democracias en la gobernanza del mundo y de los países. Por lo que se quiere reforzar la función social de la enseñanza, y tan socializadora como es la Historia, que inocule valores democráticos y derechos humanos. Para ello insiste en pautar los contenidos y en utilizar la metodología que “problematiza” los contenidos históricos, o los utiliza como un problema a analizar, discutir y resolver:

La ciudadanía en la que creemos cada vez será menos ‘nacional’ y se verá menos limitada por las fronteras construidas en el pasado y por una determinada historia del pasado... Porque de esto es lo que trata hoy la Educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia en un país democrático como España, aunque algunos se opongan a ello. (Pagés, 2007b, p. 213)

Este investigador, preocupado por la integración de la memoria en la enseñanza de la Historia, ha incorporado un nuevo elemento que permite superar controversias historiográficas entre historia y memoria; me refiero al concepto de “conciencia histórica” que se basa en el uso de la memoria y las fuentes orales, supervisado y criticado por la Historia como ciencia. Y lo hace a la luz de las propuestas del Consejo de Europa. Entendiendo como conciencia histórica el conocimiento que se genera con el análisis de la memoria y la historia, que deben

dar herramientas para interpretar el presente y diseñar, en lo posible, el futuro. Y más, en periodos históricos traumáticos:

... parece que existe una cierta ambigüedad, a veces, y un cierto temor, casi siempre, en el tratamiento que hay que dar a la memoria histórica en la enseñanza y en las relaciones que deben existir entre la enseñanza de la historia y la enseñanza de la memoria histórica sobre todo cuando esta se refiere a la enseñanza de hechos traumáticos (Pagés, 2008, p. 48).

Por eso aboga por la utilización de la memoria histórica en aula que debe ayudar a la enseñanza de la Historia, no sustituirla, al permitir al alumnado obtener información directa sobre muchos aspectos de la historia reciente, especialmente traumáticos, como la Guerra Civil y la represión, y de los lugares de la memoria. Se convertiría así, en un excelente recurso para el aprendizaje de la historia y crear la conciencia histórica como ciudadanos/as críticas.

4. LUGARES DE LA MEMORIA DE LA PROVINCIA DE PALENCIA, PARA SU USO EDUCATIVO

Desde la constitución legal de la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica de la provincia de Palencia en 2003 hasta ahora, la labor realizada ha sido notable en el campo de la recuperación de la memoria de la Guerra Civil y el franquismo, por cual es hoy posible utilizar los recursos generados para realizar itinerarios de la memoria, ya que se conocen lugares y espacios significativos suficientes, y disponemos de fuentes orales y documentales abundantes. En primer lugar, en las publicaciones que han ido apareciendo, analizando, especialmente la represión sobre los vencidos y los lugares de la memoria con la exhumación de numerosas fosas comunes y la instalación de elementos ornamentales, memoriales en recuerdo de las víctimas. Son, todos ellos “lugares de la memoria” de nuestro pasado traumático reciente. Desde el inicio del nuevo siglo se han ido publicando libros que aportaban el primer acercamiento al tema (Palomares, 2000 y Gutiérrez, 2000). Desde entonces se ha ido desvelando el horror de la violencia de los sublevados en el golpe de estado del 18 de julio de 1936. Una represión gratuita, porque en Castilla y León (García, 2007), o en Palencia (García, 2008, 2011a, 2011b), no hubo propiamente guerra civil, ya que el golpe de estado triunfó en la misma madrugada del domingo 19 de julio de 1936, al sublevarse contra el gobierno las fuerzas militares del cuartel de caballería de la ciudad. En esa misma mañana fue asesinado el gobernador civil y detenido el alcalde y el presidente de la diputación, así como desarticulado cualquier foco de resistencia testimonial en las instituciones y en los sindicatos. En ese mismo día se produjeron varios asesinatos que continuaron en los días y meses sucesivos, con objeto de eliminar a todos los cuadros políticos y sindicales que representaban a la II República. Más

de 1.322 personas, en toda la provincia, fueron “paseadas o sacadas de las cárceles y centros de reclusión” y fusiladas. Entre ellas, al menos, 86 mujeres. Ninguna tenía cargo de responsabilidad política o sindical alguno, pero representaban a la mujer que caminaba hacia la autonomía y la libertad republicana. Todas fueron asesinadas, con nocturnidad y alevosía, sin proceso judicial ya que era imposible acumular cargo tangible alguno que no fuera moral o ideológico. Por eso, sólo hay una mujer fusilada en la provincia, Catalina Muñoz, “la madre del sonajero”, que consiguió llevar, en el bolso de su delantal este juguete de su hijo de 9 meses. En junio de 2019 se le hizo un homenaje en el monumento Memorial de las Víctimas de la represión franquista de la provincia de Palencia, situado en el antiguo cementerio de la ciudad, actualmente el parque de la Carcavilla.



“Memorias al cubo”. Memorial a las víctimas de la represión franquista en la provincia de Palencia. Obra de Jesús Lizaso, inaugurada en marzo de 2008.



Memorial al Cubo. Parte trasera con la relación nominal de las 497 víctimas enterradas en este cementerio, hoy parque de la Carcavilla. (Palencia).

Otra de las principales líneas de actuación de la citada asociación, ha sido la exhumación de decenas de fosas comunes en todo el territorio provincial, (Lorenzo, 2017, 2018) lo que señala la existencia de otros tantos lugares de la memoria⁵ que necesitan ser señalados como “hitos o lugares de la memoria” con algún elemento escultórico, como el instalado en el espacio ajardinado existente en el Puente Don Guarín, lugar de entrada de la ciudad, por su parte norte, en donde fueron asesinados decenas de vecinos que eran llevados, supuestamente, a ingresar en las prisiones provinciales. Al igual que el monumento a las víctimas de Monzón de Campos, son emblemáticos los propios términos municipales

⁵ Se han realizado exhumaciones en localidades como: Meneses de Campos, Ampudia, Lomas de Campos, Paredes de Nava, Guaza de Campos, Becerril de Campos, Baltanás (varias), Hornillos de Cerrato, Villamediana (varias), Valoria la Buena (Valladolid), Olmedillo de Roa (Burgos), Grajal de Campos (León), Baquerín de Campos, Astudillo, Santoyo, Villaconancio, Ventosa y Olmos de Pisuerga, Frechilla, Cisneros, Guardo, Aguilar de Campoo, Villarramiel, Dueñas, Villabasta de Valdeavia, Quintana del Puente, Torquemada, etc... y las llevadas a cabo en el antiguo cementerio de la ciudad de Palencia (parque de la Carcavilla). Y aún, hay algunas pendientes como se recogerá en el “Mapa de Fosas Comunes de la provincia de Palencia”, en Vilela (Burgos) y en Villamediana (6ª). En este mapa se relatan las exhumaciones realizadas en la provincia desde 1980 en Cubillas de Santa Marta (Valladolid) de vecinos de Dueñas; o en Villamuriel, Valoria la Buena (Valladolid) y Valdespina, de vecinos de Cevico de la Torre. O la llevada a cabo en Quintana del Puente de 12 jóvenes socialistas de Palencia y en Villamediana de vecinos de Venta de Baños. Estas cuatro exhumaciones, de la década de 1980, dieron lugar a panteones comunes en los cementerios de Palencia (2), Venta de Baños y Dueñas.

como el de Villamediana, donde se han exhumado 5 fosas comunes y aún hay prevista otra; o Quintana del Puente. En ambos casos, son lugares de paso entre Palencia y Burgos, en su tránsito y traslado, muchos palentinos/as fueron asesinados. Gran parte de estas exhumaciones han dado lugar a homenajes públicos a las víctimas, en su localidad de procedencia, y a la inauguración de un memorial en el cementerio de esas localidades. El primero, se levantó en el cementerio de Villaviudas, a iniciativa del alcalde de la localidad José Ignacio Marín, en agosto de 2004, y luego, al año siguiente, en Baltanás en 2005.



Homenaje a las víctimas de la represión franquista en Baltanás.
Memorial en el cementerio de la localidad. (13/08/2005).

Hoy disponemos de memoriales similares, que podrían añadirse dentro de un itinerario de lugares de la memoria, en otras localidades como Aguilar de Campoo, Venta de Baños, Paredes de Nava y Torquemada. En el cementerio de la ciudad de Palencia hay tres panteones que recogen los restos de dos exhumaciones realizadas una, en 1980, y otra, que alberga restos de víctimas exhumadas en la Carcavilla (en 2009 y 2011), a la espera de identificar a sus familiares para entregárselos. Y en el caso de la de Dueñas, donde además del memorial en el cementerio con un conjunto escultórico, se instaló una placa donde estuvo la Casa del Pueblo, con la relación de las decenas de vecinos y 25 mujeres asesinadas sin procedimiento judicial. En próximas fechas se levantarán otros en Cervera de Pisuerga y en Antigüedad.⁶

⁶ Otro aspecto, de gran interés, es la participación de artistas con canciones e intervenciones teatrales que escenifican y dan voz a los traumas, y pautan procesos para la elaboración de la memoria histórica. Me refiero a grupos como El Naan que tienen varias canciones cargadas de poesía, sentimiento y sus letras

Otro de los lugares de la memoria de la represión es el edificio de la antigua cárcel provincial, hoy convertida en centro cultural LECRÁC (CÁRCEL al revés), donde fueron detenidos y sacados para su asesinato o fusilamiento centenares de palentinos/as, y donde soportaron prisión durante años en condiciones de hacinamiento y miseria miles de hombres y mujeres. En su día se trató de negociar con el gobierno municipal para reservar un espacio, limitado, a la recreación de una celda y un espacio para reproducir, en paneles, escenas, fotografías y documentos de archivo relacionados. No hubo ni interés ni sentido social o cultural por parte de las autoridades, de haber conservado un espacio de la memoria tan importante. La Asociación de Memoria Histórica de Palencia elaboró un borrador de proyecto, que no fue considerado siquiera. Pero parece que, por fin, este país camina hacia la recuperación de su memoria, no sólo en la investigación histórica, sino también a su inclusión en el aula como hemos visto de la mano del propio profesorado. A ello ayudará, sin duda, el apoyo institucional que se va reflejando en la normativa legal que se va publicando en desarrollo de la llamada Ley de Memoria Histórica de 2007, que han ido implementando en CC.AA. como Cataluña, País Vasco, Navarra, Asturias, Cantabria, Valencia y otras, especialmente Andalucía, cuya investigación es la más avanzada de toda España, aunque el cambio actual de gobierno político trate de ralentizarlo. En esta comunidad autónoma de Castilla y León no se ha publicado, como sí se ha hecho en otras, una Ley de Memoria Histórica y Democrática que traiga aparejada la instalación de un Instituto o Centro de la MHyD que es el que diseña, programa y promueve todo tipo de actuaciones, apoyado en el movimiento asociativo memorialista. Desde este centro se propone a los centros educativos líneas de investigación y se elaboran unidades didácticas adecuadas a las etapas educativas. En Castilla y León, estamos en una fase muy embrionaria, ya que no tenemos la ley que inicie el proceso memorialista. Habrá que esperar a que la nueva propuesta de Ley de MHyD presentada por el grupo socialista en el Congreso, el pasado día 24 de enero de 2020, salga adelante, ya que en su articulado contempla todo lo señalado con respecto a la creación del Instituto de MHyD y dentro de sus competencias cita todo lo relacionado con la educación y las unidades didácticas, así como la elaboración de mapas de fosas, lugares e itinerarios de la memoria, etc. ... No obstante, como se ha dicho, las propias CCAA tienen la capacidad legal para implementar estas iniciativas, propias de cualquier país democrático. Y por lo que he tratado de mostrar, tenemos fundamentación teórica, objetivos claros y bien definidos, así como herramientas, materiales y equipos para hacerlo. Falta sólo la voluntad política.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- AA.VV. (1996). Memoria histórica en la enseñanza: 1936-1939. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 10, Barcelona, Graó.
- Álvarez Osés, J.A. et al (2000). *La guerra que aprendieron los españoles. República y guerra civil en los textos del bachillerato (1938-1983)*. Madrid: Libros de la Catarata.
- Amesde (2008). *La historia del siglo XX en los libros de texto*. Madrid: Amesde.
- Aranzadi, J. (2009). Historia y nacionalismos en España hoy. En Olmos, I. y N. Keilholz-Ruhle, (eds.), *La cultura de la memoria. La memoria en España y Alemania*. Madrid: Iberoamericana-Vervuert, pp. 161-162.
- Bernecker, W.L. (2009). Democracia y superación del pasado: sobre el retorno de la memoria histórica reprimida en España. En Olmos, I. y N. Keilholz-Ruhle, (eds), *La cultura de la memoria. La memoria en España y Alemania*. Madrid: Iberoamerican-Vervuert, pp. 57-76.
- Boyd, C. (2006). De la memoria oficial a la memoria histórica: La guerra civil y la dictadura en los textos escolares de 1939 al presente. En Juliá, S. (dir.), *Memoria de la Guerra y del Franquismo*. Madrid: Taurus, pp. 79-99.
- Cambio 16* (1983). nº 616-619, 26-IX y 10-X-.
- Cuesta, J. (2008). *La odisea de la memoria. Historia de la memoria en España. Siglo XX*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. En *Con-Ciencia Social* 15. Monográfico: El lugar de la Memoria en la Educación, pp. 15-30.
- Cuesta, R. (2015). *La venganza de la memoria y las paradojas de la historia*. Salamanca: Lulu.com.
- Díaz G. Viana, L. (2005). Los caminos de la memoria: oralidad y textualidad en la construcción social del tiempo. En *Acta Poética*, 26 (1-2), pp. 181-217.

- Díez Gutiérrez, E.J. Y Rodríguez González, J. (2009). *Unidades didácticas para la Recuperación de la Memoria Histórica*, León, Foro por la Memoria y Ministerio de la Presidencia, <https://foromemorialeon.wordpress.com/2009/02/01/unidades-didacticas-para-la-recuperacion-de-la-memoria-historica/>. (última consulta, enero de 2021)
- Díez Gutiérrez, E.J. (dir.) (2012). La Memoria Histórica en los libros de texto. León, Foro por la Memoria y Mº de la Presidencia del Gobierno. *Foro por la Memoria León*, <https://foromemorialeon.wordpress.com>. (última consulta, enero de 2021)
- Díez Gutiérrez, E.J. (2014). La memoria histórica en los libros de texto escolares, *Revista Complutense de Educación*, 25. 2, pp. 393-409.
- Fernández Cabello, J. A. et al (2011). *Represión y Franquismo*. Alicante: Mº de Presidencia y Fundación Instituto d'Estudis Politics.
- Ferrándiz, F. (2014). *El pasado bajo tierra. Exhumaciones contemporáneas de la Guerra Civil*. Barcelona: Anthropos.
- García Colmenares, P. (2007). Guerra Civil y represión franquista (1936-1945). Una laguna historiográfica pendiente. En García Colmenares, P. (coord.). *Historia y memoria de la Guerra Civil y primer franquismo en Castilla y León*. Valladolid: Universidad, pp. 11-59.
- García Colmenares, P. (2008). *Represión en una villa castellana de la retaguardia franquista. Dueñas (1936-1945)*. Palencia: ARMH, Mº Presidencia.
- García Colmenares, P. (2011a). *Guerra Civil y represión sistemática en Venta de Baños*. Palencia: Mº Presidencia-ARMH Palencia.
- García Colmenares, P. (2011b). *Víctimas de la guerra civil en la provincia de Palencia (1936-1945)*. Palencia: Mº Presidencia.
- Ginzburg, C. (2004). Memoria y globalización. *Historia, Antropología y fuentes orales*, 32, pp. 29-40.
- González Cortés, J.R. (2014). Los pasados recientes en conflicto y sus implicaciones didácticas: Guerra Civil y Transición. *Con-Ciencia Social*, 18, pp. 157-164.

- Gutiérrez Flores, J. (2000). *Guerra Civil en una comarca de Cantabria: Campoo. Análisis de la represión republicana y de la represión franquista*, Santander: Ediciones Tantín.
- Gutiérrez Flores, J. (2007a). *Guerra Civil en Cantabria y pueblos de Castilla*, Santander: Librosenred.com
- Gutiérrez Flores, J. (2007b). *Guerra y represión en Palencia (1936-1939)*. León: Fundación 27 de Marzo, pp. 215-282.
- Hernández Sánchez, F. (2014). La enseñanza de la Historia del Presente en la España actual: entre el agujero negro y el relato intencional. *Studia Historica. Historia Contemporánea*, 32, pp. 57-74.
- Lopez Facal, R. (2016). La “historia con memoria” como herramienta de futuro. *Con-Ciencia Social*, 20, pp. 151-155.
- Lorenzo Cuesta, J.A. (2017). La represión franquista en Palencia. Estado de la cuestión. *Publicaciones de la Institución Tello Téllez de Meneses*, 88, pp. 211-227.
- Lorenzo Cuesta, J.A. (2018). Memoria y dignidad. La asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica de Palencia. *Memoria antifranquista del Baix Llobregat*, 18, pp. 89-92.
- Martínez Rodríguez, A (2013). Pensar el silencio. Reflexiones para educar contra la barbarie. *Con-Ciencia Social*, 17, pp. 159-166.
- Mate, R. (2007). ¿Existe una responsabilidad histórica? En AA.VV., *Responsabilidad histórica. Preguntas del nuevo al viejo mundo*. Barcelona: Anthropos, pp. 354-372.
- Mate, R. (2008). *La herencia del olvido*. Madrid: Errata naturae.
- Mate, R. (2011). Historia y memoria. Dos lecturas del pasado. En Olmos, I. y N. Keilholz-Ruhle, (eds), *La cultura de la memoria. La memoria en España y Alemania*. Madrid: Iberoamericana-Vervuert, pp. 19-28.
- Mate, R. (2011). La posmemoria. *Con-Ciencia*, 15. Monográfico: El lugar de la Memoria en la educación, pp. 119-131.

- Mate, R. (2013). *La piedra desechada*. Madrid: Trotta.
- Mate, R. (2018a). *El tiempo, tribunal de la Historia*. Madrid: Trotta.
- Mate, R. (2018b). La senda de los testigos. *Revista Éxodo*, 143, pp. 5-12.
- Meneses Varas, B.; N. González Monfort, y A. Santisteban Fernández, (2020). La “experiencia histórica” y la historia oral en la enseñanza, *Historia y Memoria*, 20, pp. 309-343.
- Molpeceres, A. (2011). Conflictos: la memoria de los alumnos de la Guerra Civil a la transición. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, pp. 21-28.
- Moral, F. (2001). *Veinticinco años después. La memoria del franquismo y de la transición a la democracia en los españoles del año 2000*. Madrid: CIS.
- Morgade Valcárcel, I. (2017). Tras las huellas del maestro. Una propuesta didáctica para el tratamiento de la represión de la memoria en el aula. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 32, pp. 3-23.
- Pagés Blanch, J. (2007a). ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado? *Revista Escuela de Historia*, 6, s/p.
- Pagés, Blanch J. (2007b). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En Ávila Ruiz, R. M^a et al (eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación universitaria de profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 205-215.
- Pagés, Blanch J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, pp. 43-53.
- Pagés Blanch, J. y A. Santisteban Fernández, (2018). Editorial. La enseñanza de la historia. *Historia y Memoria*, 17, pp. 11-16.
- Pagés Blanch, J. (2018). Aprender a enseñar historia. Las relaciones entre la historia y la historia escolar. *Trayectorias universitarias*, 4.7, pp. 53-59.

- Palomares Ibáñez, J. M^a. (2000). *La Guerra Civil en Palencia. La eliminación de los contrarios* Palencia: Cálamo.
- Rodríguez Sánchez, F. (2008). La República y la Guerra Civil en los libros de texto de Bachillerato. *Historia Abierta*, 40, pp. 12-33.
- Ruiz Torres, P. (2016). Historia en tiempos de memoria y “posmemoria”. *Pasajes: Revista de pensamiento contemporáneo*, 50, pp. 180-184.
- Valls, R. (2007). La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, pp. 61-73.
- Vinyes, R. (2009a). La memoria como política pública. En AA.VV., *Políticas públicas de la memoria. I coloquio Internacional Memorial Democràtic*, Lleida: Milenio, pp. 23-39.
- Vinyes, R (2009b). La memoria del Estado. En Vinyes, R. (ed.), *El Estado y la memoria. Gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia*, Barcelona: RBA.