



Memoria Democrática en tiempos de populismo. Pensamiento histórico y emociones en profesorado en formación

José Luis Zorrilla Luque, Adriana Razquin Mangado y Carmen Rosa García Ruiz*

Universidad de Málaga, Av. Cervantes, 2, 29071, Comunidad Autónoma de Andalucía, España. *Autora de correspondência. E-mail: crgarcia@uma.es

RESUMEN. La memoria democrática y la negación de hechos violentos y traumáticos del pasado, han generado intensos debates públicos en torno a la Guerra de España y la dictadura franquista. En el sistema educativo, la temática ha sido abordada con equidistancia, para no reconocer la grave vulneración de Derechos Humanos en nuestro pasado. La investigación se focaliza en la percepción que el futuro profesorado tiene de la memoria histórica y democrática como práctica social y cultural, centrándose en las controversias que genera y que se manifiestan en forma de discursos de odio que ocultan u omiten los hechos del pasado. El objetivo es conocer cuáles son los resortes emocionales y los elementos cognitivos que utilizan para analizar la retórica populista e interpretar presentes y pasados en conflicto, cómo movilizan conocimiento histórico y emociones para avanzar en la deconstrucción del negacionismo histórico. La investigación es de corte sociocrítico y explora la dimensión ideológica de las narrativas que elabora el futuro profesorado a partir de una sesión formativa que aborda la temática. En ellas se exploran los significados que otorgan al pasado desde el debate político del presente, para avanzar en modelos formativos en educación en memoria histórica y democrática. Entre los resultados más relevantes encontramos que la presencia de pensamiento histórico en el futuro profesorado está íntimamente conectada con la manifestación de emociones y la ausencia de las mismas revela la inexistencia de competencia en pensamiento histórico. Las conclusiones indican que abordar la formación del profesorado en memoria democrática no puede estar exento de trabajar conocimiento y emoción para enfrentarnos a pasados en conflicto.

Palabras-clave: memoria democrática; populismos; pensamiento histórico; emociones; discursos de odio; formación del profesorado.

Memória democrática em tempos de populismo. Pensamento histórico e emoções na formação de professores

RESUMO. A memória democrática e a negação de eventos violentos e traumáticos do passado geraram intensos debates públicos sobre a Guerra da Espanha e a ditadura de Franco. No sistema educacional, o assunto tem sido abordado com equidistância, de modo a não reconhecer a grave violação dos direitos humanos em nosso passado. A pesquisa se concentra na percepção que os futuros professores têm da memória histórica e democrática como uma prática social e cultural, com foco nas controvérsias que ela gera e que se manifestam na forma de discursos de ódio que ocultam ou omitem os fatos do passado. O objetivo é descobrir quais recursos emocionais e elementos cognitivos são usados para analisar a retórica populista e interpretar o presente e o passado em conflito, como eles mobilizam o conhecimento histórico e as emoções para avançar na desconstrução do negacionismo histórico. A pesquisa é de natureza sociocrítica e explora a dimensão ideológica das narrativas que os futuros professores desenvolvem com base em uma sessão de treinamento que trata do assunto. Explora os significados que eles dão ao passado a partir do debate político do presente, a fim de avançar nos modelos de formação em educação na memória histórica e democrática. Entre os resultados mais relevantes, descobrimos que a presença do pensamento histórico nos futuros professores está intimamente ligada à manifestação de emoções, e a ausência dessas emoções revela uma falta de competência no pensamento histórico. As conclusões indicam que a abordagem da formação de professores em memória democrática não pode prescindir do trabalho com o conhecimento e a emoção para o enfrentamento de passados conflitantes.

Palavras-chave: memória democrática; populismos; pensamento histórico; emoções; discursos de odio; formação de professores.

Democratic Memory in times of populism. Historical thinking and emotions in teacher training

ABSTRACT. The democratic memory and the denial of violent and traumatic events of the past have generated intense public debates about the Spanish War and the Franco dictatorship. In the educational system, the subject has been approached with equidistance, so as not to recognise the serious violation of human rights in our past. The research focuses on the perception that future teachers have of historical and democratic memory as a social and cultural practice, focusing on the controversies it generates and which manifest themselves in the form of hate speeches that hide or omit the facts of the past. The aim is to find out what emotional resources and cognitive elements are used to analyse populist rhetoric and interpret the present and the past in conflict, how they mobilise historical knowledge and emotions to advance in the deconstruction of historical negationism. The research is socio-critical in nature and explores the ideological dimension of the narratives that the future teachers develop based on a training session that deals with the subject. It explores the meanings that they give to the past from the political debate of the present, in order to advance in training models in education in historical and democratic memory. Among the most relevant results we find that the presence of historical thinking in future teachers is intimately connected with the manifestation of emotions, and the absence of these emotions reveals a lack of competence in historical thinking. The conclusions indicate that approaching teacher training in democratic memory cannot be exempt from working on knowledge and emotion in order to confront conflicting pasts.

Keywords: democratic memory; populisms; historical thinking; emotions; discourses of hate; teacher training.

Received on April 30, 2023.

Accepted on July 13, 2023.

Introducción¹

Durante 2023 hemos asistido en España a un intenso debate educativo en torno a nuestra historia reciente como historia pública (Demantowsky, 2018). En primer lugar, por la tramitación parlamentaria y aprobación de la Ley de Memoria Democrática que, haciéndose eco de la jurisprudencia europea, considera el revisionismo histórico como delito de negacionismo (Esquivel-Alonso, 2016) y reconoce como atentado a los principios democráticos, la incitación al odio contra las víctimas de la Guerra de España y el franquismo. En segundo lugar, porque se espera que los Reales Decretos que desarrollan el currículum de la LOMLOE, nueva Ley Orgánica de Educación 3/2020 que modifica la de 2006, contribuyan a superar el relato equidistante, habitual en los libros de texto de Historia de España, que desdibuja un pasado traumático y en conflicto (Díez-Gutiérrez, 2020).

Desde la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, hace años que Pagès & González (2009) apelaron a la necesidad de sumarnos a los debates que desde finales del siglo XX se desarrollaban en Europa y Latinoamérica sobre Memoria y Enseñanza de la Historia. No obstante, las visiones encontradas entre investigadores en dicha área de conocimiento (García-Morís & Diéguez-Cequiel, 2018) y la fuerte carga política de esta tarea así como la dificultad de su abordaje, la han lastrado durante décadas, como han demostrado investigaciones realizadas en nuestro contexto (Martínez-Rodríguez, Sánchez-Agustí, & Muñoz-Labraña, 2022) y sobre el mismo, desde una mirada ajena a este (Magill, 2013).

En tal sentido, nuestro trabajo quiere contribuir a sumar esfuerzos en una línea de investigación educativa postergada, aportando a ella el bagaje previo en Educación para la Ciudadanía Democrática, en la línea del trabajo de Donnelly, McAuley, Blaylock, y Hughes (2021). Con esto queremos fortalecer la labor desarrollada en el Grupo de Investigación HUM 856 Educación Social y Ciudadana, siguiendo trabajos previos sobre formación del profesorado en Memoria Histórica y Democrática (García-Ruiz, Zorrilla-Luque, & González-Milea, 2021), así como el impacto de los discursos de odio y el populismo totalitario entre alumnado de Bachillerato (García-Ruiz, Zorrilla-Luque, & Razquin-Mangado, 2022)².

En esta ocasión abordamos los efectos que tiene en el futuro profesorado la memoria histórica como práctica social y cultural, a la hora de evaluarla críticamente (Bühl-Gramer, 2018), teniendo en cuenta que la batalla cultural se sostiene, como en otras temáticas sociales relevantes, en discursos de odio de corte populista (Sant, 2021), que inundan los medios de comunicación y las redes sociales para ocultar, omitir o

¹ La investigación se ha desarrollado a partir del análisis de las narrativas elaboradas por profesorado en formación, recogidas con diferentes instrumentos. Se ha contado con el consentimiento de éste y se mantiene su anonimato, tal y como recomienda el CEUMA, Comité Ético de Experimentación de la Universidad de Málaga.

² La investigación está vinculada al proyecto I+D+i del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. PID 2019-107383RB-I00: *Educación para el futuro y esperanza en la democracia. Repensar la enseñanza de las ciencias sociales en tiempos de cambio*. Investigador Principal: Antoni Santisteban Fernández, Universidad Autónoma de Barcelona.

negar aquellos hechos del pasado que corroboran la existencia de personas asesinadas y torturadas, con el propósito de borrarlas de la memoria colectiva.

Ha quedado probado, en diferentes contextos políticos y geográficos que, los discursos de odio presentes en redes sociales, dejan su huella entre la población estudiantil (Estellés & Castellví, 2020), de lo cual se derivan importantes implicaciones educativas para superar el impacto emocional que causa acercarse a estas temáticas en contextos digitales y afrontar procesos educativos basados en el desarrollo de pensamiento crítico (Bhatt & MacKensie, 2019).

Consideramos especialmente necesario este planteamiento cuando abordamos procesos de enseñanza y aprendizaje de una historia reciente difícil y violenta (Epstein & Peck, 2017). En primera instancia porque los conflictos del presente se pueden convertir en herramientas para el conocimiento del pasado, desde la literacidad crítica (González-Monfort & Fernández, 2020). En segundo lugar, porque ha quedado demostrada la potencialidad de abordar los discursos de odio en el aula como problemas sociales relevantes (Izquierdo-Grau, 2019). Finalmente, y no menos importante porque la educación histórica es una educación para el futuro que fomenta la cultura democrática de la ciudadanía (Santisteban & Cerarols, 2014).

Partimos de la premisa de que el populismo utiliza en su discurso mensajes que cuestionan políticas de Memoria Histórica. De esta forma contribuye a polarizar el debate público, generando corrientes de opinión que dan alas a discursos de odio sostenidos en la dualidad: existen víctimas del franquismo porque antes las hubo del bando republicano en la Guerra de España (Tersch et al., 2020). La investigación ha sido diseñada para presentar resultados en diferentes publicaciones y quiere analizar las narrativas de profesorado en formación con el objeto de conocer cuáles son los resortes emocionales y elementos cognitivos que utilizan cuando analizan la retórica populista que difunde discursos de odio en las redes sociales contra las víctimas de la guerra causadas por el bando sublevado y el franquismo. Los objetivos que nos planteamos son:

- ✓ Conocer cómo se crean subjetividades que orientan en la forma de pensar e interpretar problemas sociales relevantes como pasados en conflictos.
- ✓ Tomar conciencia de cuáles son los mecanismos que se ponen en juego para movilizar conocimiento histórico y emociones.
- ✓ Avanzar en cómo podemos deconstruir en el aula la lógica de los discursos de odio populistas, profundizando en la literacidad digital crítica.

En este artículo nos centraremos en los dos primeros objetivos para entender los elementos cognitivos y emotivos que entran en juego cuando se enfrentan a discursos de odio contra las víctimas de la Guerra de España y la dictadura franquista.

Metodología

La investigación se sitúa en el paradigma sociocrítico (Carr & Kemmis, 1986). Surge del interés por explorar la dimensión ideológica de las opiniones docentes. El propósito es comprender los significados que otorga el futuro profesorado al conocimiento histórico, cuando se le inicia en la autoreflexión y la crítica de discursos hegemónicos, con el fin de generar cambios en la cultura histórica de la ciudadanía. El posicionamiento epistemológico es coherente con la investigación cualitativa a desarrollar (Flick, 2015), con la selección de un caso que responde a la finalidad de avanzar en un modelo formativo en educación en memoria histórica y democrática.

La muestra ha sido elegida por criterio de conveniencia, respondiendo a un grupo-aula de treinta y un docentes en formación del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas; especialidad Economía, Empresa y Comercio. La temática abordada lo fue a petición del profesorado en formación que, sin ser especialista en el tema, se encontraba atento al debate público generado en torno a la aprobación de la Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática, y sus consecuencias en la toma de decisiones docentes. El interés por la temática surge a partir de su asistencia a una de las sesiones del Iº Congreso Internacional sobre Educación en Memoria Histórica y Democrática, celebrado en la Universidad de Málaga, en octubre de 2022.

Para atender dicha preocupación, se diseñó una sesión formativa en las asignaturas 'Currículum y Diseño y Desarrollo de Programaciones y Actividades Formativas', organizadas en torno a la idea de docente como agente curricular crítico (Apple, 1991) que interpreta el currículum normativo y lo organiza en torno a problemas sociales relevantes, pasados y presentes, abordados desde una visión transdisciplinar. La franja de edad mayoritaria se encuentra entre los 22 y los 30 años, representando el 40,22% de la muestra. Nacido a finales del siglo XX, sesenta años después del inicio de la guerra, las referencias a esos acontecimientos del pasado

son recuerdos de lo que estudiaron en la materia de Historia de España. El resto de participantes se sitúan en edades muy dispersas entre los 31 y 48 años, para quienes las alusiones a esos acontecimientos tienen un vínculo familiar.

El debate en torno a problemas sociales relevantes y su posibilidad de llevarlos al aula es una práctica cotidiana en el grupo, aunque la opinión mayoritaria es que el profesorado debe mantener una posición neutral (Waldren, 2013), encubriendo con ello un posicionamiento político. Dicha idea se refuerza cuando las temáticas presentan connotaciones políticas e ideológicas, en cuyo caso consideran que la práctica docente puede guiar la forma de pensar del alumnado y caer en el adoctrinamiento. Con el objeto de romper con esa tendencia se trabajan competencias en cultura democrática, relacionadas principalmente con el conocimiento y comprensión crítica del mundo, asociado al desarrollo de habilidades, actitudes y valores (Giroux, 2013). En dicho planteamiento no tiene cabida que el profesorado vete en el aula temáticas de carácter político e ideológico, no abordarlas es una forma de tomar partido. La idea de adoctrinamiento se sustituye por la de responsabilidad docente y ciudadana para acercarse, en libertad y desde el respeto, a temas controvertidos (Santisteban, 2019). En tal sentido se apuesta por desarrollar debates en los que tengan cabida todas las posturas y pareceres, sin censurar opiniones, siempre y cuando no se traspase la línea roja del respecto a los Derechos Humanos.

Siguiendo dicho planteamiento, el instrumento diseñado para la sesión formativa nos permite recoger información de carácter sociológico (edad, sexo, titulación de grado, ideología). Se elabora a partir de preguntas y recursos presentados en forma de cuestionario abierto que se organiza en torno a cuatro ámbitos para promover la reflexión del futuro profesorado, con preguntas formuladas para el análisis de recursos y fuentes que vinculan pasado y presente. En primera instancia se pregunta sobre sus conocimientos históricos, con el propósito de conocer su origen (Tabla 1).

En segundo lugar nos interesaba que generaran, de forma conjunta, reflexiones como docentes sobre los problemas que se pueden encontrar en el aula con el abordaje de la temática y, como ciudadanas y ciudadanos ante un pasado difícil reinterpretado desde el presente (Tabla 2).

Finalmente, el último ámbito persigue conocer qué saben sobre las víctimas de la guerra, los discursos de odio contra ellas y la negación de hechos que violan los Derechos Humanos (Tabla 3). En definitiva, saber qué piensan acerca del debate y la controversia pública en torno a la memoria histórica y democrática. El propósito era hacer hincapié en la necesidad de diferenciar informaciones veraces de falsedades, con la intención de dotarlos de herramientas para poder detectarlas, desmontarlas y rechazarlas como falsas, al tiempo que se les propone una aproximación a los discursos de odio.

La sesión formativa se desarrolló el 13 de Febrero de 2023, décima clase del calendario oficial de las asignaturas, con una duración de dos horas y media. La fecha escogida conecta la temática con una historia local ocultada, para interpellarles como docentes en formación ante la conmemoración del ochenta y seis aniversario de la masacre causada en la carretera Málaga-Almería. La población civil que huía de la ciudad ante la entrada de las tropas sublevadas, representó una columna humana bombardeada por la aviación italiana de Mussolini y los cruceros Cervera, Canarias y Baleares; en la que se calcula que pudieron morir entre 3.000 a 5.000 personas (Gómez-Villegas & García-España, 2020).

Los instrumentos complementarios de la investigación han sido la grabación de la sesión formativa, las notas de campo del docente y las producciones académicas del futuro profesorado, en forma de diario de clase. Con ello se garantiza la triangulación en la recogida de datos, aportando una información de gran relevancia y elevado grado de pertinencia para el objeto de la investigación.

La triangulación la entendemos como una estrategia que contribuye a tejer un complejo sistema de interpretación desde la consistencia teórica a la lógica del análisis de los datos, así como en la presentación de resultados. Se establecen categorías emergentes que surgen de las elaboraciones académicas del profesorado en formación, no obstante, partimos de tres focos centrales que dan sentido a la concepción global de la investigación: estrategias discursivas que movilizan emoción y cognición; vínculos emocionales que los acerca o aleja de la retórica populista; subjetividades que orientan su forma de pensar e interpretar contenido histórico. En este artículo nos centraremos en el primer foco.



Siguiendo los principios éticos y de credibilidad que la investigación cualitativa requiere, los resultados se diferenciarán y agruparán por niveles de comprensión del problema, con el objeto de facilitar el análisis y establecer comparaciones entre ellos. Se presenta con el apoyo de las narrativas del profesorado en formación, reconstruyendo las estructuras que generan significados y acción, para conocerlas desde su construcción discursiva. La reproducción de las narraciones es fiel a las palabras utilizadas por las personas participantes, contamos con su consentimiento y se han asignado acrónimos a las citas directas de los discursos de las personas participantes.

Tabla 1. Qué conoces de nuestro pasado.

Ámbitos	Preguntas
Qué conoces de nuestro pasado	¿En tu entorno se habla del pasado reciente de España? ¿Sobre qué temáticas?
	¿Qué sabes de la Guerra Civil, el Franquismo y la Transición Política?
	¿Lo conoces a través de lo estudiado durante tu etapa escolar o por otras vías? ¿Cuáles?

Elaboración propia.

Tabla 2. Qué piensas como docente en formación y como ciudadano/a.

Ámbitos	Preguntas	Recursos
Qué piensas como docente en formación	¿Enseñar la Historia Reciente de España puede generar situaciones difíciles en el aula? ¿Cuáles?	
	¿Consideras que hay aspectos de la Historia Reciente de España que es mejor no abordarlas en el aula? ¿Por qué?	
Qué opino como ciudadano/a		Hilera de refugiados de la carretera Málaga-Almería. Hazen Sise, Biblioteca Nacional
		Escuela rural de Bañuelos de Bureba (Burgos), a cargo del maestro Antoni Benaiges. Coloreada por Tina Paterson. Exposición ‘El color de la Memoria’

Elaboración propia.

Tabla 3. Controversias del pasado y del presente.

Ámbitos	Preguntas	Recursos
Controversias del pasado y del presente	¿Conoces a alguna víctima?	Mapa de fosas de Andalucía (Junta de Andalucía, n.d.)
	¿Está en alguna fosa común?	Proyecto Cartografía de un Crimen. Consejería de Turismo, Cultura y Deportes, Junta de Andalucía.
	¿Dónde está?	
	¿Qué le ocurrió?	
	¿Es importante conocer los testimonios de las víctimas?	Las víctimas (Torres, 2023)
	¿Por qué?	Documental El Paseo de los Canadienses. Testimonios de ‘La Desbandá’ 10,11 min. Miguel Ángel Hernández Arango
	¿Por qué crees que ocurre?	Cuestionar hechos (Vox Congreso, 2022)
¿Compartes los argumentos utilizados? Sí, no, ¿Por qué?	Intervención parlamentaria de un diputado de Vox el 22/03/22, 5,22 min. rechazando la Proposición No de Ley sobre la declaración como lugar de memoria democrática el éxodo de refugiados conocido como La Desbandá y la violencia sufrida por la población civil en la carretera Málaga-Almería	
¿Lo consideras adecuado, necesario? ¿Por qué?	Deconstrucción de la negación (Los cinco argumentos que desmontan..., 2022)	
Identifica en los comentarios de Twitter ¿Cómo se dirigen a las víctimas? ¿Qué imagen ofrecen de ellas?	Programa de La Sexta Clave, ‘La ultraderecha manipula la desbandá’, 5,59 min., emitido el 23/03/22.	
Quieres realizar alguna observación o comentario final	Discursos dirigidos a las víctimas (Secretaría de Estado de Memoria Democrática, 2023)	
	Hilo iniciado el 08/02/23 a partir de noticia en Twitter de la Secretaría de Estado de Memoria Democrática @SE_MemoDemo	

Elaboración propia.

Resultados y su discusión

Los resultados que presentamos se centrarán en el foco, estrategias discursivas que movilizan emoción y cognición, debido a la variada y rica información obtenida con los diferentes instrumentos de la investigación, especialmente el diario de aprendizaje que elabora el profesorado en formación. Para atender al foco inicial, hemos tenido en cuenta en el análisis de sus narrativas que los modos discursivos adoptan, en el ámbito educativo, un carácter deliberativo que opera tanto a nivel cognitivo como emocional, influyendo en la

formación de representaciones sociales tanto del alumnado como del profesorado. En tal sentido hemos seguido a Breton (2007), según el cual las estrategias discursivas adquieren dos dimensiones: la emocional que acude a recursos como la identificación, la seducción o la repetición que puede actuar sobre el olvido; la cognitiva que recurre a estrategias como la orientación en la interpretación de hechos, la deformación de los mensajes o la manipulación de la información. En ambas dimensiones aparecen elementos claves como son la conformidad con el relato, la identificación con la idea o el rechazo a la misma que puede manifestarse de diversas maneras.

En relación a la dimensión emocional partimos de las ocho emociones básicas de Plutchik (1988) para mejorar la comprensión de las narrativas del profesorado en formación, teniendo en cuenta la complejidad de su identificación y la dificultad de reconocer la conciencia emocional. En cuanto a la dimensión cognitiva, nos basamos en la propuesta de Santisteban (2010) para la formación de competencias de pensamiento histórico, relacionadas con la formación democrática de la ciudadanía y que se fundamenta en cuatro elementos a los que sumamos la ausencia de pensamiento histórico:

1. Conciencia histórico-temporal: temporalidad (pasado, presente, futuro), cambio-continuidad (progreso-continuidad), conexión con el futuro.
2. Imaginación histórica: empatía, contextualización, pensamiento crítico-creativo, juicio moral.
3. Representación histórica: narración, causalidad-intencionalidad, hechos, escenarios.
4. Interpretación histórica: fuentes (lectura-tratamiento), textos (contraste-confrontación), conocimiento del trabajo histórico.
5. Ausencia de pensamiento histórico.

El análisis de las reflexiones nos lleva a categorizar sus narrativas en cuatro grupos: crítica, humanitaria, equidistante y negacionista (Tabla 4). Esta tipología se construye considerando el posicionamiento ético-político desde el que el profesorado elabora su relato. El punto de partida considerado es el papel que juegan las emociones en la construcción discursiva y qué sentimientos movilizan: interés, confianza, optimismo, tristeza, o simplemente no aparecen las emociones.

Tabla 4. Emoción y pensamiento histórico en las narrativas del profesorado en formación.

Narrativa	Emoción	Pensamiento histórico
Crítica	Aparecen las emociones	Imaginación histórica
		Interpretación histórica
Humanitaria		Conciencia histórico-temporal
		Representación histórica
Equidistante	Sin emoción	Ausencia de pensamiento histórico
Negacionista		

Elaboración propia.

La narrativa crítica y humanitaria queda vinculada al sentimiento de empatía y despierta el interés por la memoria histórica y democrática, poniendo el foco de atención en las víctimas y sus vivencias, generando pensamiento crítico que cuestiona visiones simplistas o falseadas de la historia reciente. Dichas narrativas recogen referencias a la actual guerra en Ucrania, estableciendo relación entre la Guerra de España y la actual situación de crisis europea.

La narrativa equidistante y negacionista se relaciona con un relato carente de emociones donde simplemente se describe el diseño y los recursos de la actividad sin que aparezca ninguna reflexión sobre los acontecimientos históricos presentados. Se acompaña de una descripción deficitaria sin atisbo de pensamiento histórico, una manera efectiva para no implicarse en un episodio traumático de nuestra historia reciente.

Las anteriores categorizaciones mantienen relaciones interconectadas en las que se mezclan emociones diversas: interés por las cuestiones presentadas, con el reconocimiento de cinco estudiantes que afirman que desconocían estos hechos; sorpresa de que no se hayan abordado durante ninguna de sus etapas educativas; tristeza por acontecimientos que califican con adjetivos tales como desconocido, duro, difícil, frío, trágico, penoso, sobrecogedor, desgarrador, vergonzante, repulsivo, truncada, indignante, impactante, lamentable; también aparece el optimismo y la confianza ya que consideran que una sociedad mejor, basada en el respeto y la tolerancia, es posible. Frente a ellas, todas las narrativas carentes de emoción coinciden en la misma estructura: se limitan a describir cada una de las actividades de manera aséptica adoptando una postura acrítica, no toman partido y no manifiestan opinión personal alguna.

Un análisis detallado de las narrativas, nos lleva a caracterizar trece narrativas críticas (45% del total) y doce equidistantes (41%), por lo que podemos determinar que la muestra está dividida entre quienes adoptan un

posicionamiento crítico considerando que es necesario conocer estos acontecimientos de nuestro pasado más reciente, frente a un grupo similar que, desde su distanciamiento ético-político, mantienen una actitud neutral que defienden amparándose en la objetividad. Hay que destacar que un estudiante se sitúa, de forma matizada, en una narrativa negacionista, y otro en la humanitaria, a ello se añade que dos no hacen alusión alguna a la temática.

Con respecto a las emociones, ocurre algo parecido, el profesorado en formación se divide entre quiénes las muestran (52% del total) frente a quienes no lo hacen (48%), pudiendo establecer una correspondencia nítida con la siguiente variable planteada: el pensamiento histórico. A grandes rasgos, la presencia de pensamiento histórico queda conectada con la aparición de las emociones, mientras que su ausencia se relaciona con la falta de pensamiento histórico en las reflexiones.

Un 55% de las narrativas presentan pensamiento histórico, de las que el 94% contienen la variable imaginación histórica (empatía, contextualización, pensamiento crítico), seguida de la interpretación histórica con un 81% (fuentes, contraste-confrontación, conocimiento del trabajo histórico), conciencia histórica un 75% (temporalidad, pasado-presente, cambio-continuidad) y tan solo un 44% la representación histórica (narración, causalidad, hechos, escenarios). Es reseñable que las cuatro variables consideradas están presentes en diez docentes en formación, lo que supone el 35% de todo el alumnado participante, mientras que el pensamiento histórico está ausente en once estudiantes, es decir, un 38%.

Las reflexiones que situamos como narrativa crítica, presentan un alto nivel de elaboración, con conocimiento de las causas y consecuencias de los acontecimientos representados, con explicación de los argumentos y análisis crítico tanto de la información como de las fuentes presentadas:

[...] se actuó como si no pasara nada, pero si pasó, trunció la vida, los sueños y las esperanzas de muchas personas, no limitándose sólo a ellas, sino a sus familiares [AAB]. Aunque había dos bandos, para mí, víctimas son todos aquellos que fallecieron y sus familiares. Y claro que es importante conocer los testimonios de víctimas y familiares, para que no quede en el olvido [AMA].

La narrativa humanitaria es una concreción de la crítica, pone el foco de atención en las penalidades que sufrió la población durante la Guerra de España, habla de víctimas, de vidas truncadas:

[...] a nadie le gusta dejar atrás su hogar por las situaciones que se les presenta. Ahora pienso el miedo que pasaron esas familias, y que existen países que actualmente están pasando por esta misma situación, lo que en tu pequeño mundo parece que queda muy lejos, la realidad es que muchas familias tienen que huir de sus hogares y abandonar todo y pasar hambre, por lo que no, no está nada lejos, sino más presente de lo que pensamos, por lo que realmente nos podemos sentir muy agradecidos y afortunados por la vida que nos ha tocado vivir [OGM].

La narrativa equidistante, aparentemente toma una posición distanciada, neutral ante la memoria histórica, y se caracteriza por la ausencia de emociones. Recurrente en el profesorado en formación ha sido la idea que la sesión formativa ha empleado bastante tiempo, sosteniendo que tal vez se podía haber acertado algo, dedicándose a otras tareas. Esta postura, no contraria a la formación recibida sí que encierra cierto malestar ante la temática, ya que la consideran desconectada de su especialización docente:

Desde mi punto de vista, el tiempo empleado en ello ha sido demasiado... estoy algo agobiada con ir haciendo los grandes trabajos. Por tanto, preferiría que abordáramos otros temas más relacionados con los trabajos... quizás debería haberse dedicado menos tiempo a ello en el MAES, y dejarla como actividad en el campus virtual, para que el alumnado que considere oportuno y tenga interés pueda acceder a ese material en su casa [CGA]; considero que el tiempo empleado a esta actividad ha sido un tanto excesivo puesto que se desviaba un poco del contexto curricular pedagógico del Máster [DCL].

La narrativa negacionista queda reflejada en un único docente en formación que consideramos maquillada, el propio título de la entrada a su diario de aprendizaje así lo muestra: “No puedes estar viendo la historia permanentemente desde el presente [GR]”. Intentando defender una neutralidad militante sostiene que: “[...] en ocasiones en España se utiliza la doble moralidad, es decir, ciertas personas están acreditadas para hablar o realizar ciertas actividades de unos temas y otras no lo están tanto [GR]”. Afirma que la sociedad española, durante los años de la dictadura franquista, estaba dividida en dos bandos, pero realiza una sutil diferencia en cuanto a los apoyos: “[...] el lado franquista estaba apoyado por muchos españoles y españolas y el bando republicano también tenía su apoyo poblacional [GR]”. También ha recurrido a la libertad de expresión para sostener que hay opiniones diferentes, siendo todas igualmente legítimas, pero sin cuestionar la argumentación esgrimida, siendo la coherencia discursiva suficiente para adoptar como verdadera dicha idea: “Llevándolo a la actualidad, habrá gente que esté a favor o en contra del gobierno actual, sin embargo, no debemos deslegitimar las opiniones y los puntos de vista

de la persona que piensa diferente, siempre y cuando estén argumentadas y sean coherentes [GRJ]”. El manido argumento de no repensar la historia, no reescribirla, que realiza parte de la derecha española tiene cabida en su reflexión.

[...] creo que es necesario conocer la realidad histórica de España de manera objetiva, pero teniendo en cuenta la divergencia que puede haber de opiniones debido a que la sociedad española estaba dividida. Por otro lado, a mi parecer considero oportuno que no se vea la historia desde los ojos actuales, tras el periodo dictatorial entramos en un proceso de transición democrática en el cual se intentó establecer la cordura nacional y no creo que sea oportuno dismantelar o ir mucho más allá en los hitos históricos, pues lo queramos o no, la historia es todo, no sólo una parte [GRJ].

En relación a las emociones, en todas podemos encontrar empatía con las víctimas y cuatro docentes en formación hacen referencia a familiares directos que participaron en la Guerra de España:

Mi suegro... aunque no llegó a Almería, porque su familia decidió volver, sí recuerda ir amarrado con una cuerda a sus hermanos, el estruendo de las bombas, los gritos y carreras para buscar un refugio, de no saber cuándo iban a poder descansar, con la comida muy limitada [AAB].

Mi bisabuelo paterno fue fusilado durante la guerra civil en mi pueblo y sus restos se encuentran en una fosa común. Recientemente se ha realizado un monumento conmemorativo en el cementerio donde aparecen los nombres de todas las personas que se tiene constancia que fueron asesinadas en dicha fosa [AMA].

Mi abuela me contó cómo un tío suyo tuvo que esconderse en un falso techo en su casa porque lo perseguían porque un vecino denunció que era *rojo*, ese hombre tuvo que vivir el resto de su vida escondido en el techo de su casa, más bien sobreviviendo, porque eso no es vida, eso es malvivir para poder seguir vivo [AVA].

Me recuerda a mi historia familiar, ya que mi bisabuelo tuvo que huir y esconderse durante largos años de su vida [FRA].

En otras cinco reflexiones se alude al desconocimiento de los hechos, entre las que destacamos: “Mi primer sentimiento fue de vergüenza por no conocer esa circunstancia que se dio ya no solo aquí en España si no en mi provincia seguido de un dolor y pesar por todas las víctimas y por todas las personas que tuvieron que pasar por aquella experiencia” [GDA].

Las narrativas en las que no aparecen emociones, en las que no hay sentimientos, simplemente se cuenta de manera objetiva en qué consistió la sesión formativa, tal y como podemos comprobar: “Hoy hemos trabajado una práctica en clase sobre la memoria histórica, trata de una dinámica con cuestionario, vídeos, imágenes, comentarios en redes sociales...[OGM]”. Destacamos la reflexión de GLB, ya que hay ausencia de emociones hasta el momento en el que la docente en formación establece una correspondencia con la actual situación en Ucrania: “Es lamentable que en el siglo XXI sigamos viviendo este tipo de situaciones... He de confesar que ante esta situación siento rabia, tristeza e incluso miedo pues es una agresión que se está produciendo muy cerca de España [GLB]”.

En cuanto al pensamiento histórico, comenzamos la presentación de resultados desde las variables que cuentan con una mayor presencia en las narrativas del futuro profesorado a las que menos. La imaginación histórica queda reflejada en reflexiones como las siguientes:

Se trató de un vergonzante episodio de la Guerra Civil española, y uno de los más desconocidos para la sociedad. Se ordenó disparar contra la población civil y luego se silenció esta actuación durante toda la posguerra porque no convenía a las autoridades franquistas que se supiera [BBA]. Todo lo que hemos tratado hoy relacionado con la Guerra Civil me incita a pensar aún con más vehemencia que ese conflicto bélico y las consecuencias posteriores son menospreciadas por muchas personas. Me he animado a leer para toda la clase un fragmento de lo que decía Queipo de Llano en la radio porque creo que es necesario conocer y admitir la barbarie de infundir terror a la población y de crear tal mensaje. Incluso no oyendo su voz, sigue dándome miedo [JDV].

La variable interpretación histórica centra la atención en la necesidad de considerar de forma crítica las fuentes históricas, con la exigencia de contrastarlas, e incide en el análisis crítico de la información, al tiempo que reconoce el valor del proceso de trabajo histórico:

Otro aspecto que me ha sorprendido es como el diputado de Vox puede afirmar o negar ciertas cosas sin pruebas al respecto, desprestigiando a los historiadores que sí han trabajado sobre el tema y desconfiar de la palabra de las personas mayores que cuentan lo vivido [GRJ]. El discurso del diputado de VOX ha estado claramente rebatido con las ideas y citas exactas por el presentador del segundo vídeo, en mi opinión ocultar la verdad siempre va a ser un arma política. Las personas que no se informen y no investiguen se quedarán con las palabras que algunas personas les regalan a sus oídos y nunca serán capaces de conocer la verdad [TPT]. La ideología política cobra protagonismo debido a que partidos de extrema derecha culpabilizan de las muertes producidas en esta etapa a un fallo logístico o simplemente al cansancio y hambre al que se sometía al pueblo en el viaje a Málaga. Lo cierto es que hay pruebas contundentes que demuestran que se produjeron verdaderos asesinatos por parte del bando nacionalista [CCA].

La conciencia histórico-temporal se manifiesta con argumentos centrados en el cambio y la continuidad histórica, las reflexiones establecen continuas relaciones entre pasado y presente, resaltando que los hechos del pasado se nos representan actualmente con la guerra en Ucrania:

Actualmente, lo relaciono directamente con la huida de ciudadanos sirios, o más reciente incluso de refugiados ucranianos hacia otros países de Europa por la invasión de Ucrania por parte de Rusia. Y como seguimos repitiendo los errores del pasado, una y otra vez [AMA]. La imagen mostrada en clase sobre dicha matanza podría ser una imagen actual debido a la situación en Ucrania o la situación en Siria con miles de refugiados lo que me hace pensar que la vida no cambia, que en ciertos aspectos los humanos no hemos avanzado y que hace no mucho tiempo estábamos en la misma situación por lo que el tener empatía con dichas personas no es una opción. Es importante mostrar las penurias que se pasaron en la guerra civil para enseñar como siguen pasando, pero a kilómetros de nuestro territorio, por lo que la ayuda es esencial [GDA].

La representación histórica es la variable menos recogida en las reflexiones, tal vez por la no formación histórica del profesorado en formación, sin embargo, en aquellas en las que aparece utilizan la causalidad de los hechos abordados en la sesión formativa:

La Desbandá de Málaga fue un ataque a civiles por parte del bando sublevado durante la Guerra Civil Española, el 8 de febrero de 1937, tras la entrada en Málaga de las tropas franquistas. Se estima que unas 300000 huyeron. Llegaron a Almería un día 13 como hoy tras 7 días de camino, con 3 barcos bombardeando [FRA]. Me parece tan importante conocer la realidad de la historia, conocer lo que pasó, el por qué y sus consecuencias, no solo estudiarlo en los libros, escuchar relatos reales, porque eso es lo que verdaderamente cala, escuchar de primera mano lo que tanto sufrieron esas personas, la teoría está muy bien, pero también es de gran importancia que en las aulas se visualicen vídeos como el que hemos visto hoy en ese cuestionario, relatos reales, para que sean conscientes de que la historia no les queda lejos, que no es imposible que esos sucesos se repitan [SVA].

Siguiendo con el comentario del diputado del partido político VOX en el congreso se puede ver como muchas veces teniendo la ideología por bandera se intenta vender ideas falsas o mentiras maliciosas para la población que muchas veces por pensamientos políticos compra como pudimos ver mediante los tweets expuestos donde se faltaba el respeto de las víctimas algo que me parece repulsivo. La idea de que 'La desbandá' fuese una catástrofe humanitaria, una improvisación del bando republicano y que las personas fallecidas eran milicianos es un despropósito aún más tras escuchar como supervivientes de aquello narran lo sucedido y como fotos o documentos escritos niegan la certeza de ese discurso. Ya he hablado en otros apartados de cómo se transforma la verdad para beneficio personal y como debemos formarnos para no creer lo primero que oigamos, pero me gustaría recalcar que la enseñanza de pensamientos críticos y de la investigación de datos debido a la exposición a estas arengas es clave actualmente en las aulas [GDA].

Este estudio de caso nos ha permitido bucear en las narrativas con las que el profesorado en formación piensa y reflexiona sobre la memoria histórica y democrática, cómo a partir de sus emociones puede construir pensamiento histórico. Pensar y repensar la historia reciente desde la literacidad crítica construye una ciudadanía activa, participativa e implicada en la construcción de una sociedad democrática, basada en la libertad, la justicia y la tolerancia. Sin embargo, las cuestiones sociales relevantes, como la que nos ocupa, sigue concitando ciertas reservas en una parte del profesorado en formación que considera que, significarse políticamente, puede suponer dificultades, y consideran que la neutralidad y la equidistancia político-ideológica debe ser una meta a seguir como futuros docentes, eludiendo así los temas controvertidos por simple comodidad profesional:

Me siento un poco decepcionado, siempre he visto que somos un grupo muy participativo en cualquier tipo de debate durante el Máster, pero en este debate en concreto he visto muchos reparos a la hora de participar en el mismo. Pienso, que esto puede ser debido a los tintes políticos que muchos y muchas siguen viendo en este tema de la Memoria democrática [AMA].

Sin embargo, otro sector destacado de este profesorado considera que la educación en valores debe estar presente en el desempeño diario de todo docente, indistintamente de la especialidad que ejerza en su centro educativo. No eluden posicionarse como ciudadanas y ciudadanos, así como docentes-educadores; tomar decisiones y significarse ante la defensa de los Derechos Humanos no puede ser una opción, sino una obligación.

Respecto a la Ley de Memoria Democrática, quienes se pronuncian lo hacen defendiéndola y apostando por seguir profundizando en el espíritu que la diseñó: recuperación de la memoria de las víctimas, justicia y reparación, por lo que no se puede bajar la guardia, las esperanzas que llegó a generar en sectores de la sociedad española no pueden desvanecerse por inacción de los poderes públicos:

Por eso con la Ley de Memoria Histórica se establecieron medidas como la retirada de símbolos franquistas, la exhumación de las fosas comunes, la investigación de los atroces crímenes de guerra contra la humanidad que se

produjeron. Pero como toda ley necesita de financiación para poder llevarse a cabo, por lo que la lucha no ha acabado y requiere un compromiso firme de todas las instituciones, acercar las posturas hacia el entendimiento, porque nuestra sociedad es democrática y todos tenemos los mismos derechos y obligaciones y perseguimos alcanzar la justicia, la verdad y el consuelo para todos y todas [AAB]. La memoria histórica es un tema que siempre ha generado mucha polémica y sigue dividiendo a un pueblo que ha sufrido una guerra civil... Todo el mundo tiene derecho a velar a sus muertos y este es el fin último de la memoria histórica, conocer dónde se encuentran las víctimas ocasionadas por la guerra y por el franquismo, porque las muertes sin sentido no se acabaron el 1 de abril de 1939, en ese momento empezó otra etapa de terror durante la cual fueron perseguidos, buscados, torturados, encarcelados, ejecutados, enterrados en fosas comunes sin ubicación en el mapa toda persona contraria a las directrices que impuso Francisco Franco sin más autonomía y decisión que la suya propia [AAB].

AMA hace referencia a la polarización social que esta cuestión genera, llegando incluso a plantear que:

[...] nada hace pensar que no vuelva a ocurrir en España (conflicto bélico) ante la polarización política que actualmente vivimos, marcada por los extremismos políticos... Siempre se van a cuestionar los hechos, ya que siempre hay un bando que va a pensar que lo que se intenta con el recuerdo a las víctimas es sembrar odio y sectarismo. Y siempre van a existir colectivos que se van a empeñar en crear discursos de odio [AMA].

Considera que los mensajes de odio pueden continuar, pero lo realmente importante es poder deconstruirlos mediante narrativas fundadas en información veraz y contrastada, frente a la desinformación interesada se necesitan procesos de literacidad crítica que desarmen con datos las construcciones falsas.

En esta línea, varios docentes en formación sitúan el centro de sus reflexiones en el papel del profesorado, el cual debe adobar con su alumnado la construcción de pensamiento crítico centrado en el análisis, valoración y reflexión de informaciones, capacitándolos para diferenciar opiniones de informaciones, contrastando las fuentes y llegando a conclusiones argumentadas:

También me he dado cuenta de que los partidos políticos respecto a la historia la tergiversan, pero debe conocerse la verdad, ya que estamos en una sociedad en la que se miente bastante, lo difícil es desmentir, creer todo lo que se dice, es muy cínico, debemos averiguar la verdad y no creernos todo lo que nos dicen, debemos desarrollar ese pensamiento crítico y análisis de la información. Nosotros como docentes debemos hacer que el alumnado desarrolle estas competencias, que el alumnado no se crea todo lo que dicen y sepa investigar sobre la realidad [OLV]. También es muy importante que les ayudemos a desarrollar el pensamiento crítico y que se cuestionen las informaciones que reciben como en el caso del diputado de VOX que habíamos visto y es que no por contar una mentira se convierte en verdad, pero a veces, los que la escuchan, pueden tomarla así sin ni siquiera cuestionarlo y eso es un grave error [RLR]. Es clave para promover el pensamiento crítico de los jóvenes y su capacidad de interrogarse sobre la realidad, contrastar informaciones, elaborar hipótesis y tomar decisiones como ciudadanos críticos y activos [BBA].

En algunos docentes en formación, la temática suscita tal interés que han profundizando en la cuestión, expresándose de la siguiente forma:

Además, me ha sorprendido enormemente saber que donde se halla hoy en día un enorme, luminoso y colorido centro comercial en Málaga había antes un campo de concentración. Creo que mis compañeros se han quedado tan atónitos como yo. Eso tampoco lo hemos visto en clase, no lo hemos podido visitar, se ha destruido junto con el recuerdo de las más de 4.000 personas que pasaron por allí. No conocía el detalle de que en la Diputación de Málaga se pudiera encontrar un banco de testimonios. Por supuesto lo he buscado y he encontrado una vídeo-presentación del Fondo de Memoria Oral de la Provincia de Málaga. A veces me resulta difícil de creer que esto haya ocurrido en mi país, en el mismo suelo que piso, en las mismas calles por las que ando y que mis abuelos lo hayan vivido [JDV].

La valoración de la sesión formativa ha sido, en términos generales, muy positiva por el futuro profesorado, destacando:

Me parece un material muy útil para incorporar en las aulas, puesto que no sólo los contenidos son relevantes sino que nos ayudan a conocer nuestro pasado para entender mejor nuestro presente en nuestra sociedad [VMA]. Puedo decir que esta actividad con recursos didácticos tan diferentes (imágenes, tweets, vídeos...) me ha resultado de una aplicación práctica enorme para un aula, pudiéndose dirigir a cualquier etapa y edad por lo que me encantaría en un futuro diseñar una actividad igual de efectiva y reflexiva que tenga un objetivo tan definido y ayude a enseñar lo importante de conocer nuestro pasado [GDA].

Conclusiones

En este artículo nos hemos centrado en los dos primeros objetivos señalados en la investigación: conocer cómo se crean subjetividades que orientan en la forma de pensar e interpretar problemas sociales relevantes

como pasados en conflictos; tomar conciencia de cuáles son los mecanismos que se ponen en juego para movilizar conocimiento histórico y emociones. Con ello queremos entender los elementos cognitivos y emotivos que entran en juego cuando el profesorado en formación se enfrenta a discursos de odio contra las víctimas de la Guerra de España y la dictadura franquista.

Hemos encontrado que una forma de no significarse política o ideológicamente es construir una narrativa carente de emociones, por lo que un posicionamiento equidistante ante cuestiones sociales controvertidas se manifiesta en forma de discurso neutro. Constatamos esto porque, durante el desarrollo de las asignaturas en las que se realizó la sesión formativa, un grupo de profesorado en formación mantenía posturas próximas a postulados defendidos por VOX, partido de la ultraderecha en España, cuestionando la Ley de Memoria Democrática. El análisis de sus narrativas nos indica que este no reproduce sus ideas en las elaboraciones académicas, quedando adulteradas en generalizaciones vacías de premisas negacionistas. En futuras investigaciones, cabría analizar cómo podemos hacer emerger dichas ideas sin la autocensura de quienes las mantienen, conocer las causas que llevan a no expresarse abiertamente para fomentar el debate democrático.

Los resultados obtenidos nos indican, siguiendo los estudios culturales, que el componente sociocultural de las emociones se sirve de estrategias discursivas (Wodak, 2000) que utilizan el lenguaje siguiendo un plan de acción organizado u objetivo. En este caso, el de crear una comunidad emocional a través de procesos de identificación (Macleod & Marinis, 2019) desde posicionamientos humanistas; en otros de profundizar en el conocimiento de los hechos o fenómenos objeto de conocimiento, desde una postura crítica.

Referencias

- Apple, M. W. (1991). *Ideología y currículo*. Madrid, ES: Akal.
- Bhatt, I., & MacKenzie, A. (2019). Just Google it! digital literacy and the epistemology of ignorance. *Teaching in Higher Education*, 24(3), 302-317. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1547276>
- Breton, P. (2007). *Éloge de la parole*. París, FR: La Découverte.
- Bühl-Gramer, C. (2018). The future of public history. What shall we teach prospectively? remarks and considerations. In M. Demantowsky (Ed.), *Public history and school: international perspectives* (p. 202-206). Berlin, DE: De Gruyter.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education knowledge and action research*. New York, NY: Routledge.
- Demantowsky, M. (2018). (Ed.). *Public history and school: international perspectives*. Berlin, DE: De Gruyter.
- Diez-Gutiérrez, E. J. (2020). *La asignatura pendiente. La memoria histórica democrática en los libros de texto escolares*. Madrid, ES: Plaza y Valdes.
- Donnelly, C., McAuley, C., Blaylock, D., & Hughes, J. (2021). Teaching about the past in Northern Ireland: avoidance, neutrality, and criticality. *Irish Educational Studies*, 40(1), 3-18. DOI: <https://doi.org/10.1080/03323315.2020.1816198>
- Epstein, T., & Peck, C. (2017). *Teaching and Learning difficult histories in international contexts: a critical sociocultural approach*. New York, NY: Routledge.
- Esquivel-Alonso, Y. (2016). El discurso del odio en la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos. *Cuestiones Constitucionales*, 35, 3-44.
- Estellés, M., & Castellví, J. (2020). The educational implications of populism, emotions and digital hate speech: a dialogue with scholars from Canada, Chile, Spain, the UK, and the US. *Sustainability*, 12(15), 6034. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12156034>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid, ES: Morata.
- García-Morís, R., & Diéguez-Cequiel, U.-B. (2018). Memoria histórica e ensino-aprendizaxe das Ciencias Sociais. Investigacións, propostas didácticas e linguaxe. In U.-B. Diéguez-Cequiel (Coord.), *Memoria histórica e cidadanía democrática. Unha ollada desde a historia, a didáctica das ciencias sociais e o dereito penal* (p. 11-32). Coruña, ES: Universidade da Coruña, Cátedra da Memoria histórica.
- García-Ruiz, C. R., Zorrilla-Luque, J. L. & Razquin-Mangado, A. (2022). Discurso de ódio e populismo totalitário em estudantes do ensino secundário: Mediação entre as emoções e a alfabetização crítica. *Educação Unisinos*, 26, 1-21. DOI: <https://doi.org/10.4013/%20edu.2022.261.29>
- García-Ruiz, C. R., Zorrilla-Luque, J. L., & González-Milea, A. (2021). Formación del profesorado en Memoria Histórica y Democrática. La experiencia de la Universidad de Málaga. In Fundación Cives

- (Coord.), *Investigación sobre la incorporación de la Memoria Democrática al currículo escolar. Situación, retos y propuestas pedagógicas* (p. 233-242). Madrid, ES: Fundación Cives.
- Giroux, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *PRAXIS Educativa*, XVII(1-2), 13-26.
- Gómez-Villegas, I., & García-España, F. (2020). Medios de comunicación y Guerra Civil española. La huida masiva de Málaga en 1937. El efecto de la propaganda de guerra en prensa y radio sobre la población malagueña. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 10(1), 155-183.
- González-Monfort, N., & Santisteban, A. (2020). Alfabetización crítica para interpretar problemas sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 99, 39-45.
- Izquierdo-Grau, A. (2019). Literacidad crítica y discurso del odio: una investigación en Educación Secundaria. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 42-55. DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.42>
- Junta de Andalucía. (n.d.). *Mapa de fosas*. Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/turismoculturaydeporte/areas/cultura/memoria-democratica/fosas.html>
- Ley de Memoria Democrática 20/2022*. (2022, 19 de octubre). *Ley Nº 17099*. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/l/2022/10/19/20/con>
- Ley Orgánica de Educación 3/2020*. (2020, 29 de diciembre). *Ley Nº 17264*. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Los cinco argumentos que desmontan la manipulación histórica de Vox sobre la masacre de 'La Desbandá'. (2022, 23 de marzo). *La Sexta Clave*. Recuperado de https://www.lasexta.com/programas/lasexta-clave/cinco-argumentos-que-desmontan-manipulacion-historica-vox-masacre-desbanda_20220323623b93ba11b94d0001b5693e.html
- Macleod, M., & Marinis, N. (2019). *Comunidades emocionales. Resistiendo a las violencias en América Latina*. Bogotá, MX: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Magill, C. (2013). *Teaching the conflict, teaching the transition: history education and historical memory in contemporary Spain* (Tese de Doutorado). University of Aberdeen, Aberdeen.
- Martínez-Rodríguez, R., Sánchez-Agustí, M., & Muñoz-Labraña, C. (2022). Enseñar un pasado controvertido desde un presente polarizado: la memoria histórica en España desde la perspectiva docente. *Revista de Estudios Sociales*, 1(81), 93-112. DOI: <https://doi.org/10.7440/res81.2022.06>
- Pagès, J. & González, M. P. (2009). *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes*. Cerdanyola de Vallès, ES: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Plutchik, R. (1988). The nature of emotions: clinical implications. In M. Clynnes, & J. Panksepp (Eds.), *Emotions and psychopathology* (p. 1-20). New York, NY: Springer Science+Business Media.
- Sant, E. (2021). *Political education in times of populism. Towards a radical democratic education*. London, GB: Palgrave Macmillan.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados*, 14, 34-56.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Santisteban, A., & Cerarols, C. A. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados*, 19, 249-267.
- Secretaría de Estado de Memoria Democrática. (2023, 8 de febreiro). *#Hoy hace 86 años que las tropas franquistas tomaron Málaga y provocaron la huida masiva de miles de personas por la carretera de Málaga a Almería, conocida popularmente por #LaDesbandá* [Twitter]. Recuperado de https://twitter.com/SE_MemoDemo/status/1623391834729742336
- Tersch, H., Contreras, F. J., Payne, S. G., Sánchez-Dragó, F., González-Cuevas, P. C., Martín-Rubio, A. D., ... Barbadillo, P. F. (2020). *"Memoria histórica", amenaza para la paz en Europa*. Madrid, ES: ECR Grupo.
- Torres, L. G. (2023, 8 de febreiro). 'La Desbandá', el Guernica andaluz silenciado. RTVE. Recuperado de <https://www.rtve.es/noticias/20230208/desbanda-marcha-memoria-historica/2421771.shtml>

- Vox Congreso. (2022, 22 de marzo). La Desbandá | VOX rechaza la PNL del PSOE que usa a los muertos para sembrar el odio entre españoles. *YouTube*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=qAeDaDOc6es&t=11s>
- Waldren, M. S. (2013). Why liberal neutralists should accept educational neutrality. *Ethic Theory Moral Prac*, 16, 71-83. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10677-011-9329-0>
- Wodak, R. (2000). ¿La sociolingüística necesita una teoría social? Nuevas perspectivas en el análisis crítico del discurso. *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, 2(3), 123-147.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

José Luis Zorrilla Luque: Profesor de Geografía e Historia en Educación Secundaria y Bachillerato. Profesor Asociado de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Málaga. Máster Internacional en Comunicación y Educación Audiovisual de la Universidad de Huelva. Estudiante del Programa de Doctorado en Educación y Comunicación Social de la Universidad de Málaga.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8879-9413>

E-mail: joseluiszorrillaluque@uma.es

Adriana Razquin Mangado: Profesora Sustituta Interina de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Málaga. Cuenta con estudios en Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales Aplicadas. Doctora por la Universidad de Cádiz con la tesis, Tomar la palabra en el 15M. Condiciones sociales de acceso a la participación en la asamblea. Un estudio de caso.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7997-3459>

E-mail: razquin@uma.es

Carmen Rosa García Ruiz: Profesora Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Málaga. Investigadora principal del grupo HUM-856 Educación Social y Ciudadana (EDUSOC). Directora de REIDICS, Revista de Investigación de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7937-8131>

E-mail: crgarcia@uma.es

Nota: Las autoras son responsables de forma conjunta del diseño y desarrollo de la investigación, del análisis e interpretación de la información obtenida, así como de la redacción del artículo.