

Los significados de la Guerra Civil española en el aula. Un estudio de caso.

autor

Resumen

En el presente artículo se muestran los resultados obtenidos en el curso de una investigación cuyo objetivo ha sido indagar en los significados que adquiere la Guerra Civil española en los estudiantes a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello se realizó un estudio de caso en el aula de 4º de ESO C del IES Monte das Moas de A Coruña durante el curso 2011-2012 donde se permaneció durante tres meses como observador participante. Las principales conclusiones obtenidas fueron constatar la lejanía e indiferencia con la que los estudiantes miran al pasado, el uso reiterado de tópicos discursivos presentes en la sociedad y su resistencia a las modificaciones que introduce la enseñanza.

Palabras Clave:

Guerra Civil española; memoria; estudio de caso; represión; didáctica de la historia.

Abstract

In this article are shown the results obtained in the course of an investigation whose purpose was to investigate the meanings that acquires the Spanish Civil War in students throughout the teaching-learning process. To achieve this objective a case study was developed in the classroom of 4th ESO C from the IES Monte das Moas in A Coruna during 2011-2012 where the investigator remained for three months as a participant observer. The main findings were finding the distance and indifference which students look to the past, the repeated use of topics and their resistance to the changes purported by teaching.

Keywords:

Spanish Civil War; memory; Case Study; repression; Teaching History

Introducción.

La Guerra Civil española continúa generando controversia. Se hace palpable la presencia de tópicos discursivos en la sociedad, de usos partidistas en política y el peligroso auge de trabajos pseudohistóricos de corte neofranquista que se entrelazan con una producción mediática sensacionalista. Las redes discursivas que configuran la significación sobre la Guerra Civil se muestran complejas y opacas y, por ello, deben ser indagadas y comprendidas. Es en este contexto donde la educación juega un papel fundamental de resistencia y, de forma específica, la enseñanza de la Historia se revela como la herramienta encargada de forjar y modificar significados, tomando como base la crítica reflexiva de los discursos imperantes.

El punto de partida del presente análisis no surgió de una hipótesis que corroborar o contrastar sino de la búsqueda de información de forma inductiva en una parcela forjadora de significados. De este modo, el objetivo fundamental consistió en dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿cómo se plantea la Guerra Civil en el aula?, ¿qué significados posee la Guerra Civil en los estudiantes antes del proceso de enseñanza-aprendizaje? y ¿cuáles adquiere después del tratamiento de los contenidos?

Metodología.

Para dar respuesta a las incógnitas planteadas se apostó por una metodología cualitativa, apoyada en la herramienta del estudio de caso, atendiendo a que el centro del análisis es el complejo y cambiante ámbito de la significación. De este modo la estrategia de aproximación al caso fue la observación participante con una estancia continuada de tres meses en el aula de 4º de ESO C, compuesto por 22 estudiantes, del IES Monte das Moas durante el curso 2011-2012. En ese contexto se indagó en la realidad a través del análisis de los materiales didácticos, entrevistas grupales, observaciones registradas mediante diario de campo y el estudio de los principales documentos del centro así como del aula. Para la extracción estructurada de los significados se utilizó una categorización temática diseñando constructos conceptuales que aunasen la significación que la Guerra Civil tiene en los

estudiantes. Por ello, a lo largo de este trabajo se presentan no solo categorías conceptuales sino también fragmentos de las entrevistas y del diario de campo.

La Guerra Civil. Significación e interpretación.

La Historia enseñada en 4º de ESO abarca buena parte del devenir histórico contemporáneo tanto español como universal en su concepción tradicional-burguesa, a saber, centrada en Europa, marcadamente política y engarzada en el camino “progresista” hacia el presente democrático. Dividido en tres trimestres, el curso transcurrió a lo largo de cuatro horas semanales: lunes (13:10 h), martes (11:30 h), miércoles (12:20 h) y viernes (11:30 h). Los contenidos sobre la Guerra Civil estaban localizados dentro del amplio tema seis del libro de texto²⁰ “República y dictadura en España” que se inicia con la dictadura de Primo de Rivera y termina con la muerte de Franco en 1975. Durante la docencia del contenido no se utilizó el libro de texto pero fue éste, en última instancia, el que condicionó los contenidos y la estructura que el tema adoptó en clase. El conflicto fue tratado en tres días: el cinco, el seis y el ocho de junio en los cuales el docente aportó el contenido.

Es en este contexto temático y horario donde se desarrollaron las lecciones del docente y el aprendizaje de los estudiantes; un contexto donde se produce la primera diferenciación en torno a la significación de la Guerra Civil. Así, se ha utilizado el término “interpretación” para el docente ya que este transmite una determinada interpretación basada en su formación científico-histórica, no su significado personal, sin embargo, se ha empleado “significados” para los estudiantes pues estos únicamente expresan sus perspectivas personales de los temas de estudio ya que nunca antes habían entrado en contacto en la educación formal con el tema.

Además, y ya a modo de estudio general de la naturaleza de los significados, habría que indicar un aspecto fundamental en esta memoria significativa de la Guerra Civil. El análisis de los datos reveló nítidamente la división planteada por Alejandro Martínez (2011, 254) entre la memoria “prerreflexiva”, en la que se sitúan los estudiantes, y la que adquiere

20 X. Alfeirán y A. Romero. *Sociais 4º de ESO*. A Coruña. Baía Edicións. 2012.

“competencia política”, propia del docente fuera del aula. El primero de los casos se define como una “una memoria cultural, sedimentada en los estratos de larga duración. Una memoria más próxima al mito que a la experiencia generacional” y compuesta de “un conjunto de asunciones preteóricas tácitas, como sustrato prereflexivo de significados”. El segundo modelo correspondería a una memoria en uso, con una finalidad, es decir, que existiría una conciencia de memoria. Esta *mneme* con “competencia política” es la propia de los Estados del siglo XX y representa la “manifestación política del recuerdo que tensa al máximo los vínculos clásicos entre memoria y alteridad”.

La interpretación del docente.

Como principal característica de la docencia habría que señalar una distinción marcada entre los contenidos tratados en el aula (interpretación) y la opinión propia del docente (significación). Como ejemplo de dicha dinámica podría servir el debate surgido sobre los nombres franquistas de las calles, todavía muy presentes en la ciudad de A Coruña, donde docente repitió en diversas ocasiones “en opinión mía” para referirse a que no deberían figurar en lugares públicos. Se produce, por lo tanto, una dicotomía entre la docencia, donde se trata de realizar una interpretación aséptica, y la significación propia del docente. Teniendo en cuenta esta consideración inicial, el proceso que se muestra a continuación es el modelo “neutral” del aula.

Al inicio del tema se entregó un esquema con los rasgos fundamentales de los fenómenos a estudiar: la dictadura de Primo de Rivera, la II República, la Guerra Civil y el Franquismo.

Dentro del apartado específico para la Guerra Civil aparecen una serie de elementos controvertidos:

a) En torno a la causalidad de la Guerra Civil

El tratamiento llevado a cabo por el docente estuvo centrado en condicionantes estructurales de largo desarrollo como son las desigualdades económicas y de evolución económica así como el enfrentamiento ideológico. En esta etiqueta final se podrían incluir

aspectos como la cuestión nacionalista o el conflicto cultural, expresado perfectamente el famoso debate entre Millán Astray y Miguel de Unamuno que fue leído en el aula. Curiosamente, el docente también comentó en el aula uno de los fenómenos de reciente estudio como es la “lealtad geográfica” a un bando u otro, una referencia que desaparecería en el desarrollo del conflicto.

No obstante, a pesar de la intención del docente por no identificar la República como una de las causas del conflicto este objetivo no se consiguió en su totalidad. Se trata de dos fenómenos que se sitúan sin solución de continuidad en el temario y que, como es el caso, se suelen escindir cronológicamente de un modo inadecuado y, que en realidad, se debería hablar de ocho años republicanos y no de cinco. La relación que se establece es clara ya que, sin pretenderlo, se presentan las políticas progresistas republicanas como antesala o causa del conflicto. Para los estudiantes resulta complejo no realizar esa vinculación, como se verá en el siguiente apartado dedicado a su propia significación.

b) Las dos Españas como referencia.

Uno de los aspectos más cuestionables presente en el aula fue la utilización del término “dos Españas”. Dicho planteamiento surge de interpretaciones antagónicas identificadas en dos bandos diferenciados: uno “urbano-progresista, humanista-laico, republicano-democrático y [el otro] rural-conservador, autoritario-monárquico y católico-tradicional” (Moreno, 2009, 544). Se trata por lo tanto de un constructo procedente de explicaciones históricas clásicas y que deriva hacia el fortalecimiento de determinadas significaciones simplistas. Quizás, este antagonismo “entre hermanos” propuesto desde la interpretación de las “dos Españas” lleve a argumentaciones de hermetismo hacia el pasado, de no abrir “heridas”, ya que su asunción es más sencilla que la necesidad de desvelar a los verdugos y recordar a los salvadores y luchadores contra la barbarie, una tarea que incluso desde la historiografía sigue estando pendiente (Fernández, 2012).

c) La represión ecuaníme.

Otro de los puntos conflictivos de la docencia fue la cuestión de la represión durante la Guerra. Se produjo en el aula la equiparación de las represiones de los bandos nacional y

republicano, no desde un enfoque numérico o político sino desde la neutralidad, la asepsia interpretativa. Este relativismo, o “ni...ni” (Torres, 2011), enriquece la idea de culpabilidad compartida y del desastre irracional de la España del momento. Como destaca Javier Ugarte (2006), es curioso observar como esta equiparación de la responsabilidad represiva, escasamente asentada en la historiografía, sí es visible en “algunos ámbitos del sistema educativo” (Ugarte, 2006, 215). Como ejemplo de esta dinámica podría servir el comentario de una noticia de El País del 21 de octubre 2002 donde se explica que la represión franquista, según nuevos estudios de los historiadores, alcanzó los 150.000 represaliados. Sin embargo, el problema reside en el tono utilizado y las palabras empleadas “podrían ser”, “parece ser”, “el número puede variar”, convierten al contenido en algo relativo.

d) *La represión solo fue morir a manos del enemigo.*

Otro punto de conflicto sería la naturaleza del concepto “represión” ya que este no se puede limitar a la violencia física llevada hasta la muerte como sucedió en el aula. Alcanza también a los exiliados, se encarna en las vejaciones y violaciones, despido, o relevos de cargos, la violencia psicológica, la marginación, reclusión en campos de trabajo o en prisión. La represión es muy variada y puede afectar no solo al individuo directo sino también a sus allegados.

Significado de la Guerra Civil en los estudiantes.

Tratando de comprender de la forma más completa posible el significado de la Guerra Civil en los estudiantes se realizaron observaciones y entrevistas antes y después del tratamiento de los contenidos en el aula. Con respecto a las entrevistas debe tenerse en cuenta la diferencia sustancial que existe entre aquella previa y la posterior al estudio del contenido. Con la anterior al tratamiento de los contenidos se está recuperando el significado socialmente establecido ya que los estudiantes no habían entrado en contacto con (in)formación académica sobre el conflicto. No obstante, la entrevista realizada posteriormente tuvo un objetivo muy diferente como fue captar los cambios en los

significados previos, si se mantuvieron o si salieron reforzados. No obstante, es necesario realizar un primer análisis que resulta indicativo de la situación encontrada. La primera característica por su fuerza y presencia abrumadora es una falta de significación hacia la Guerra Civil, el desinterés se engarza con una cierta “apatía cognitiva” y el pasado se vive como ajeno, “nuestra historia no es” explicaba una alumna. Este fenómeno ya fue atestiguado por Walther L. Bernecker y Sören Brinkmann (2009), quienes, recurriendo a encuestas, comprobaron que los datos “apuntan sobre todo a la indiferencia y a veces incluso a la extensa ignorancia con respecto a la historia reciente en general” de los estudiantes de la ESO (Bernecker y Brinkmann, 2009, 281). Añaden, por lo tanto, que “no debe extrañar que la participación de los más jóvenes en el movimiento por la recuperación de la memoria no resulte ser más que esporádica” (Bernecker y Brinkmann, 2009, 281).

A pesar de esta situación inicial, se detectaron una serie de ejes interpretativos que conforman la significación de la Guerra Civil en los jóvenes de cuarto de ESO que han permitido elaborar cuatro grandes categorías significativas basadas en las entrevistas y las observaciones. Estas categorías son, “pragmatismo contextual”, “olvido consuetudinario”, “formalismo conservador”, “determinación edulcorada” y “relativismo argumentativo”.

Los estudiantes de 4º de ESO conciben la Guerra Civil y la demanda de justicia por parte de algunos sectores sociales como algo distante e innecesario que no les atañe. Por ello, las medidas emprendidas desde asociaciones de la memoria son entendidas como esfuerzos que no llevan a nada o superfluos, ya que hay cosas mucho más importantes. El eje significativo que captura este tipo de significación se ha denominado “pragmatismo contextual”. Para los estudiantes la apertura de fosas o la búsqueda de justicia “desvía la atención de otros temas más importantes” expresando que los políticos “tienen más cosas que hacer” y, sobre todo, “están gastando dinero inútilmente”. Las políticas de la memoria sólo consiguen que se “[piense] en eso en vez de en la crisis”. La situación económica se impone en su razonamiento porque se supeditan cuestiones poco relevantes como el recuerdo: “es una injusticia como otras tantas y si vas a estar preocupado por cada injusticia que ves... no sales”. La frialdad de este pragmatismo sorprende por la claridad con la que es expuesto: “no tienen dinero para comer y con hipoteca y se ponen a buscar un muerto, yo

me pongo a buscar trabajo”. En definitiva, la recuperación de la memoria se percibe como algo irrelevante que no se entiende: “¿Para qué?, lo veo inútil”.

Otra significación que adopta la Guerra es aquella que se ha denominado “olvido consuetudinario” para hacer referencia a unas interpretaciones sociales hacia el pasado como algo distante y que en su preteritudo está abocado al olvido y a la superación por borrado o eliminación generacional. Quizás la construcción que mejor sintetice este pensamiento sea el “pasado pasado está”. Sin embargo, el olvido social tiene ramas que se bifurcan hacia diferentes interpretaciones. En referencia al cambio de nombres de las calles determinado por las políticas de la memoria, uno de los argumentos más comunes esgrimidos fue “pero es que fueron así toda la vida”. Sin embargo, este argumento que parece estar en el ámbito de “los usos” también alcanza un grado mayor de argumentación: “yo creo que se debería haber quitado después de los años de la Transición, se debería de haber quitado en ese momento” pero, se entiende, que ya no es el momento. Es una forma de olvido, de amnesia al significado original de la nomenclatura y simbolización del espacio público. Los estudiantes presentan el convencimiento de que el conflicto “poco a poco se irá dejando de lado” y que hacia la justicia de las víctimas y la búsqueda de los verdugos “por el tiempo que pasó no estas ni de acuerdo ni en contra”. Relativismo, neutralidad o falta de significación.

Por otro lado, los estudiantes tienden a expresarse, en referencia a la Guerra Civil, utilizando *clichés* de corte inmovilista o legitimadores del olvido. Es lo que se ha denominado “formalismo conservador” ya que de algún modo se sigue una forma de actuar tradicionalmente característica de ámbitos y *mass media* conservadores. Así, con respecto a los cambios en la nomenclatura de las calles suelen expresarse diciendo “no lo cambiaría” y “es remover el pasado”. Resuena especialmente ese “remover” que valga la pena recordar dos de sus definiciones según la RAE: “Conmover, alterar o revolver alguna cosa o asunto que estaba olvidado, detenido” e “investigar un asunto para sacar a la luz cosas que estaban ocultas”. Se trata por lo tanto de una construcción de amplio calado pero que se encuentra interiorizada. De este modo, ese “remover el pasado” se utiliza para legitimar una determinada política o pensamiento de la memoria que apela al silencio y al olvido. También es común la utilización de metáforas médicas definiendo el conflicto como “una

guerra entre los españoles, que abre viejas heridas”. Es curioso este recurso interpretativo a un tópico que contradice su creencia de caminar hacia el olvido de la Guerra en un símil que compara la memoria con un elemento lacerante que reaparece.

El tratamiento de los restos de los represaliados también se expresa desde el “formalismo conservador”. Un primer ejemplo consiste en hablar del conflicto como algo superado y que es mejor mantener no-removido. Se argumenta que las “víctimas [ya] lo tienen superado y van ahora a... [buscar en una fosa] a mi no me parece bien”, como si la búsqueda fuese algo forzoso y no promovido por las familias. Es ese contacto con los restos lo que parece “abrir heridas” ya que apuntan que es mejor “dejar el cadáver ahí que ya está...”. La mayoría de estos clichés son utilizados sin comprender lo que tienen de trasfondo. Un caso extremo pero representativo fue el de ese alumno que, al escuchar el nombre de Garzón, respondió sin reflexionar: “ojalá que lo maten, bueno, que lo maten no pero...”. El docente le pidió explicaciones ante la salida de tono pero el estudiante no supo responder. El impropio del estudiante se asemeja a fórmulas sensacionalistas utilizadas en según que medios de comunicación para capturar la atención del espectador. Curiosamente, uno de los estudiantes, entendió que alguien investigue los restos de los represaliados pues “hay gente que lo hace porque quiere saberlo de verdad y otra gente para querer salir en las noticias”.

En las expresiones de los estudiantes se detecta también una suerte de “determinación edulcorada” que se manifiesta de forma dicotómica. En primer lugar, el conflicto se muestra como un suceso que no es únicamente negativo ya que “tampoco hay que decir que haya sido malo del todo porque si no llegamos a tener la Guerra Civil igual hubiésemos participado en la II Guerra Mundial y hubiese sido una desgracia mayor”. No hay lugar a dudas, la Guerra civil nos salvó de otro conflicto aun peor en el que España participaría irrevocablemente. Una segunda tendencia determinante es la que se refiere al conflicto como un destino que “antes o después iba a llegar”. La argumentación de este pensamiento gira en torno a explicar el conflicto como la respuesta a un contexto europeo de crisis, de extremismos y antesala de la II Guerra Mundial. Pero también se arguyen otras explicaciones como “el problema que hubo con la república” en la que la gente “empieza a apoyar a los partidos más ultras”. En otras palabras, las ideas entendidas como radicales

condujeron no sólo a la Guerra Civil sino también a un conflicto de eliminación física del enemigo.

El último de los ejes interpretativos patentes en la perspectiva de los estudiantes sobre la Guerra Civil podría definirse, entonces, como de “relativismo argumentativo” que reduce posibles explicaciones conflictivas a la categoría de opinión. Tratando el fenómeno de la represión, los estudiantes no dudaban en afirmar que “depende quién te lo cuente, es lo mismo” o que “si un franquista te cuenta la historia, en plan, siempre va a tirar para casa” o que hay que “escuchar las dos versiones”. Es posible que la opinión pública y la falsa neutralidad de los materiales didácticos, amén de la docencia, hayan convertido toda explicación valorativa en una opinión que lleva a la libre elección interpretativa indiferentemente de las consecuencias que ésta acarrea, porque como dice la abuela de uno de los alumnos con respecto a la represión, y que él mismo asume, “tanto son unos como los otros”. Como se ha visto, en algunos aspectos complejos, como la represión, la docencia cayó en el relativismo, a pesar de que no era ésa la intención. La mayoría de las expresiones configuradas a partir de este “relativismo argumentativo” surgieron en la entrevista post-docencia lo que podría ser indicativo, si bien no se cuentan con los datos suficientes para poder afirmar que sea una consecuencia directa. En cualquier caso, queda patente que los estudiantes consideran que ambos bandos cometieron atrocidades y que “una cosa es que tengas una mentalidad y te parezca muy mal que lo hagan por parte de los franquistas pero por parte de los rojos lo veas más aceptable, pero eso está en tu cabeza o al revés” y por lo tanto, ¿cual es la realidad?

Además de los cinco ejes centrales que articulan la perspectiva de los estudiantes existe otro tema destacable que incide directamente en cómo ellos entienden la Guerra Civil. Este sería la vinculación directa de la II República con la Guerra atribuyendo a ésta la causa del conflicto. Se explica la Guerra Civil como el resultado del “problema que hubo con la república...” ya que “ocasionó un montón de cosas raras”. La ambigüedad de las respuestas deja entrever una relación de causalidad provocada por una situación de crisis social e ideológica en la que “cuando llegas a una situación tan tal... estaba todo muy mal” el conflicto se hizo inevitable. El tratamiento de la República realizado en clase, que incidió,

especialmente, en la conflictividad, dejó el poso de un período convulso, antes que ilusionante, que llevó a la guerra de forma ineluctable.

A modo de conclusión, contraste de significados.

Las interpretaciones sobre el tema de la Guerra Civil española son variadas, múltiples, y como se ha podido constatar, docente y estudiantes tienen sus propias perspectivas. Este conflicto interpretativo invita al cuestionamiento de la influencia docente en los estudiantes. Como afirmaba el propio docente, él “procuraba transmitir algo de valores, sobre todo en los temas de Historia contemporánea, en los temas de la Guerra Mundial, en el movimiento obrero, en el tema del Franquismo”, lo que indicaría un posible interés por fomentar un respeto hacia las víctimas y su memoria. Sin embargo, ¿se puede señalar algún aspecto que indique un cambio de pensamiento en los estudiantes después de entrar en contacto con los contenidos?

La justicia hacia las víctimas del pasado es percibida por los estudiantes como algo innecesario que no logran entender. Ven el conflicto como un suceso distante, que enfrentó a unos desconocidos. Se entiende como algo pasado sin repercusión hoy en día que progresivamente irá cayendo en el olvido. El único aspecto en el que se observó un cambio, antes y después del tratamiento de los contenidos, ha sido el origen de la Guerra Civil. Con posterioridad los alumnos y alumnas culpaban al contexto, a la influencia internacional nazi y fascista y al contexto de crisis, quizás recogiendo inconscientemente ese imaginario de la “influencia internacional” tan presente en los miedos franquistas. Después del tratamiento, los estudiantes situaron ese origen del conflicto en el período republicano ya que lo percibieron como un momento convulso, caótico y que condujo a la Guerra. El docente trató de que no se materializase esa relación directa pero no fueron suficientes sus esfuerzos por contradecir esa suerte de velo catastrófico que envuelve a la República.

Una interpretación superficial de las observaciones podría suponer una docencia poco comprometida, marcada por los mismo tópicos sociales que asumen los estudiantes, pero,

además de inexacto, este tipo de análisis no alcanzaría el punto central de la significación relacionada con la memoria. Lo que realmente emerge de esta experiencia es la profunda resistencia de la significación social que, para el caso que aquí se presenta, es mayor que la capacidad de cambio de la enseñanza. Valga de ejemplo la asunción de la República como causante del conflicto ya que se trata una idea que encaja en el esquema prerreflexivo de los estudiantes y, por ello, más sencilla de asumir.

Una de las conclusiones prácticas que de este estudio de caso pueden extraerse es la necesidad de una enseñanza histórica comprometida con los retos del presente y los valores más allá de la falsa neutralidad. En definitiva, una enseñanza de la historia responsable de la realidad y combinada, como ha apuntado Ramón López Facal (2008), con un verdadero conocimiento histórico que gracias a su idiosincrasia crítica, racional y cuestionadora aporte las herramientas necesarias para dar voz en el presente al precio del futuro.

Referencias

BERNECKER, W. y BRINKMANN, S.: *Memorias divididas. Guerra Civil y Franquismo en la sociedad y política españolas. 1936-2008*. Madrid. Abada, 2009.

LÓPEZ, R.: “Memoria, historia y educación”. *Aula de innovación educativa*, N°177, 2008, p.6.

FERNÁNDEZ, L.: “La historia más allá de la memoria: de las víctimas a los verdugos. Revisión desde Jorge Semprún”. En LÓPEZ, R. y CABO, M.: *De la idea a la identidad. Estudios sobre nacionalismos y procesos de nacionalización*. Granada. Marcial Pons, 2012, pp. 261-277.

MARTÍNEZ, A.: “La rendición de cuentas y lo imprescriptible”. En ZAMORA, J y MATE, M.: *Justicia y memoria. Hacia un teoría de la justicia anamnética*. Madrid. Anthropos, 2011, pp. 249-266.

MORENO, A.J.: “La Guerra Civil. 1936-1939”. En PAREDES, J. (dir.): *Historia contemporánea de España. Siglo XX*. Barcelona. Ariel, 2009, pp. 542-571.

TORRES, J.: *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid. Morata, 2011.

UGARTE, J.: “¿Legado del Franquismo? Tiempo de contar” En MOLINERO, C.: (Ed.). *La transición: treinta años después*. Barcelona. Península, 2006, pp. 185-228.