

Repensar la didáctica de la historia desde la memoria

ILARIA BELLATTI

ISIDORA SÁEZ-ROSENKRANZ

Universidad de Barcelona-Grupo DHIGECs

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas la memoria histórica empieza a tener cabida como práctica didáctica y su legitimidad está siendo debatida, también, en la disciplina histórica. La presencia de la memoria en la escuela, sin embargo, se limita a iniciativas puntuales de docentes y formadores con especial sensibilidad por estas temáticas. Importantes son las experiencias museográficas y patrimoniales, y proliferan propuestas e ideas que muchas veces no se ponen en práctica y, cuando se realizan, no vienen evaluadas como proyectos didácticos, sino como experiencias aisladas.

Desde la didáctica de la historia, algunos autores han trabajado e investigado para la recuperación de la memoria con la intención de reconstruir episodios históricos propios del pasado reciente de la historia de España y de la comunidad autónoma de pertenencia, generando una extendida literatura de trabajos de campo de «recuperación» y «divulgación» histórica. De esta manera, por un lado, se ha querido *democratizar* el complejo contenido histórico alejado en el tiempo, en renovados espacios de memoria compartida (Español, 2019); por otro lado, destacan acciones como la de la arqueología contemporánea de la guerra (Coma y Rojo, 2011), que desarrollan ya desde hace un par de décadas una didáctica del conflicto reciente, convirtiendo los hallazgos bélicos en ocasiones para el aprendizaje de la historia y en oportunidades para la educación para la paz.

A pesar de ello, la presencia de la memoria en aula sigue siendo muy marginal (González García, 2012), debido a cuestiones de organización escolar, como puede ser la escasez de tiempo para tratar temas de historia reciente (Martínez Rodríguez, 2014); a los criterios meramente cuantitativos de las editoriales cuando seleccionan el temario de los libros de texto y su distribución espacial y temporal (Bellatti, 2019); incluso a cuestiones de origen moral, si tenemos en cuenta el temor manifestado

por el profesorado a tratar en el aula temas de naturaleza «delicada» y conflictiva (López Facal, 2011).

En este capítulo, las autoras destacan otro problema menos debatido en el campo de la didáctica de la historia y que tiene que ver con entender la memoria no solo como deber histórico o político, de rescate de las historias de las víctimas, sino como una oportunidad para generar pluralidad de narrativas.

Las autoras se desentienden de posturas que confunden la memoria histórica con la historia y consideran, más bien, la memoria como objeto de la praxis didáctica y como una oportunidad para dar voz a las historias personales, emotivas y parciales de los sujetos históricos, que tienen que ser, necesariamente, contrastadas y contextualizadas con el ejercicio del método histórico. La memoria, como ámbito de estudio de la didáctica, permite enriquecer aquellas explicaciones sobre el pasado que acostumbra a ser protagonizadas por los procesos históricos políticos, sociales, económicos y bélicos, rescatando como sujetos a las personas, humanizando el devenir histórico y revitalizando así la acción didáctica en el aula.

Esta postura tiene cabida en el debate académico específico del área, que comenzó al inicio del siglo por parte de algunas investigadoras canadienses y estadounidenses que entienden el campo didáctico disciplinar desde un enfoque social y cultural crítico (Epstein y Peck, 2018). El enfoque social y cultural crítico no entra en conflicto con el método disciplinar que apuesta por una implementación (Chervel, 1998) o trasposición didáctica del método histórico (Chevallard, 2009), en función de las tradiciones didácticas que nos son propias. El enfoque social y cultural y crítico, en línea con el giro culturalista historiográfico, considera la pluralidad de las narrativas posibles como una oportunidad para que en la escuela tengan cabida más perspectivas y visiones sobre el pasado respecto a la narrativa hegemónica, y considerando importantes variables culturales diversificadas. Asimismo, el enfoque social y cultural crítico es una ocasión para contrastar las propias opiniones, los propios credos o aquellos heredados por los entornos familiares o culturales en los que se ha nacido, que se enquistan en opiniones y perduran en una percepción inmutable de la propia identidad. De esta forma, la escuela y la enseñanza de la historia permiten perfeccionar y hacer más rigurosa la conciencia histórica sobre la cual se va creando nuestra visión del mundo, permitiendo ejercer un criticismo contrastado y fundamentado en razones y evidencias (Ortuño, Bellatti, y Epstein, 2020).

Las autoras, a lo largo de las páginas que se suceden, proponen reflexiones que surgen de la propia investigación sobre la enseñanza de la memoria en los libros de texto y el currículo y de las inquietudes que se alimentan de la propia experiencia en la práctica de aula. Tales conocimientos e inquietudes compartidos nos inducen a repensar la didáctica de la historia desde posibilidades que, aunque no novedosas por sí mismas, se combinan con un enfoque más social y cultural del tratamiento escolar

del contenido histórico y, a la vez, con una visión más analítica y problematizadora del planteamiento didáctico de las ciencias sociales. Ambos aspectos otorgan, a nuestro parecer, operatividad a una didáctica cuya proyección tiene como finalidad el desarrollo de la competencia social y ciudadana del alumnado en las etapas de primaria y secundaria.

Estas reflexiones sobre la memoria y la enseñanza se formulan para ofrecer una renovada oportunidad a los sujetos históricos y explorar las posibilidades de la educación para la paz y los derechos humanos para nuestros alumnos. Para ello, concebimos, en parte, la memoria como la manifestación social de una identidad compartida por diferentes individuos que toman conciencia histórica de su ser temporal, y, como tal, otorga protagonismo a la acción social de los sujetos; ofrece alternativas a las explicaciones históricas tradicionales sobre el pasado, que acostumbran a basarse en macroestructuras de los procesos políticos, sociales y económicos, y menos en las decisiones de los individuos y sus reconocimientos colectivos.

En esta línea, a lo largo de este capítulo, las teorías y definiciones que surgen y se debaten desde diferentes áreas del conocimiento historiográfico, social, antropológico, político y de la comunicación, entre otras, se revisan desde el campo específico de la didáctica de la historia, tratando de individualizar y trazar un camino propio. En definitiva, se intenta iniciar el tratamiento de la memoria como sujeto significante de la didáctica de la historia, para acabar definiendo un campo de acción específico y propio de la memoria aplicado a la enseñanza de la historia. Nuestra intención es empujar la memoria más allá de la práctica de «recuperación», a favor del tratamiento de problemas sociales relevantes para la sociedad, desde un planteamiento didáctico integrado, creando alternativas a contenidos tradicionales en disputa con lo cotidiano, lo anónimo, lo personal y lo emocional (Tribó, 2005).

Para Jelin (2002) hay dos maneras de tratar la memoria: como herramienta teórico-metodológica, a partir de conceptualizaciones desde distintas disciplinas y áreas de trabajo; y como categoría social a la que se refieren (u omiten) los actores sociales, y que tiene que ver con su uso, abuso, ausencia y creencias. Nosotras nos decantamos por la segunda porque es la que más se acerca al campo de acción de la didáctica de la historia, ya que promueve el ejercicio del pensamiento histórico, responsabilidad y compromiso ciudadano. La memoria o, en plural, las memorias nos permiten hablar de sujetos que se miden, desde su peculiaridad, con el recuerdo de un pasado compartido o un sentimiento de pertinencia que perdura en el tiempo y cuyas historias se insertan en la narrativa histórica preexistente.

En este sentido, nos permite entender las razones de las memorias y los procesos constitutivos de un sentimiento de pertinencia que incluso va más allá de destinos identitarios políticos asignados. De esta forma, la función social de la educación se puede cumplir solo y cuando el alumnado, junto a sus docentes, se descubren a sí mis-

mos como sujetos históricos y cuyas creencias pueden ser revisadas desde el ejercicio del pensamiento histórico.

En este horizonte, abordamos aquí la idea de la escuela como lugar de transformación de la sociedad y no como mera recepción de ideales e ideologías institucionales; comprendemos sus oportunidades desde un enfoque social y cultural que tímidamente se asoma, también, en nuestro escenario didáctico más cercano. Comprobamos la presencia/ausencia de la memoria en el tratamiento y discurso curricular, así como en su concreción didáctica en los libros de texto. Finalmente valoraremos y expondremos la optimización de su tratamiento en el aula que quieren ser una invitación al debate académico y a la praxis escolar.

Se visualiza la historia escolar como conocimiento del saber, del saber hacer y del ser, sobre el cual se pueden medir las propias creencias y emociones, y no como un conocimiento estantío que hay que aprender desde una objetivación externa e impuesta a la propia experiencia social de la historicidad. Nuestra intención es hacer de la historia una ocasión para la creación de un vínculo colectivo crítico y en constante revisión, así como comprometedor y transformador.

LA EDUCACIÓN: ENTRE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LA MEMORIA HISTÓRICA

Una problematización de la memoria, como un ámbito de la enseñanza de la historia con entidad en sí misma, requiere, necesariamente, una reflexión que la localice y delimite su contribución en el vasto campo de la escuela y la enseñanza, por un lado, y de la enseñanza de la Historia, por otro. De esta manera, es posible generar una contribución hacia la superación del reduccionismo temático, con el cual se tiende a abordar la memoria o memorias como uno de los contenidos de la enseñanza de la Historia.

Hablar de memorias desde la Historia como disciplina académica y de la Historia como materia de enseñanza es, en primer lugar, trabajar con distintas cronologías y con lugares epistemológicos dispares. Sin embargo, problematizarlas es también encontrar los puntos de confluencia en su ontología. De esta manera, para la problematización de la memoria como ámbito de la enseñanza, es fundamental identificar los lugares en los que se sitúan y las fuerzas que los motivan. Si bien los estudios de memoria tienen una trayectoria muy reciente en comparación con la Historia, su relación dialéctica es incuestionable y cada una se configura en un contexto determinado.

Sin el ánimo de hacer una cronología de la historia de la historiografía, a efectos de este escrito, es importante puntualizar momentos de la tradición histórica que inciden en una cierta forma de entender el pasado. Ya desde Heródoto en la antigua Grecia, el sentido de la Historia se ha visto forjado por una, cada vez mayor, autocon-

ciencia por parte del historiador sobre la perspectiva desde la cual trabaja. Lo dijo claramente Fernand Braudel: «la Historia es hija de su tiempo» (1980, p. 19), puesto que no reconoce sentidos absolutos ni interpretaciones unívocas, sino que es una construcción del ser humano que se ha repensado a sí misma a partir de los distintos momentos en que se produce. Para el campo educativo y la escuela vale preguntarse entonces: ¿tienen lugar en la escuela estas construcciones siempre contemporáneas de la historia?, ¿está la condición de la memoria, recuerdo presente de algo pasado, en la base de esta concepción de la historia?

En el desarrollo de la historiografía más contemporánea, un punto de inflexión que configura la disciplina con el sentido y método con la que la conocemos actualmente se sitúa en el siglo XIX, cuando los llamados positivistas establecieron los fundamentos del método de análisis y verificación de fuentes históricas (Aróstegui, 1995). Sin duda, esa Historia decimonónica mucho dista de las distintas corrientes que existen en la actualidad y que comenzaron su expansión en la primera mitad del siglo XX. En este periodo, es claro que el sentido de la Historia, como fundamento para la construcción de los Estados nación propia del positivismo, fue cuestionado por la primera generación de los *Annales* y, a partir de ahí, hemos atendido a una diversidad de enfoques, escuelas y métodos, siempre basados en la globalidad del método científico.

Esta forma de hacer historia, más contemporánea, ha tenido por objeto fundamental el ser humano. Célebre es la frase de Marc Bloch de que la historia es «la ciencia de los hombres en el tiempo», pero que se reconoce como una ciencia siempre contemporánea (Carr, 1987), puesto que se construye desde el presente. Si la propia disciplina de referencia asume su contemporaneidad, ¿por qué al enseñarla en la escuela aun se aborda de forma estática, invariable y como verdad única de una sucesión de relatos que sucedieron en otro tiempo? ¿Ayudaría a dotar de agencia la memoria a los sujetos históricos y ofrecer una versión más plural a la historia enciclopédica y estructuralista?

El diagnóstico que se ha realizado desde diversas investigaciones bastante recientes sigue siendo el mismo. En la escuela se suele abordar la descripción de los hechos del pasado de manera cronológica y episódica (Gómez Carrasco, Rodríguez Pérez, y Mirete Ruiz, 2017). Es lo que se suele llamar enseñanza tradicional. Esta manera de abordar la enseñanza de la Historia, recurrentemente relacionada con una perspectiva histórica de carácter positivista, a la que se reprocha la ausencia de una mirada analítica a los procesos (Pagès, 2019), olvida en su crítica que para establecer el vínculo entre la historia investigada y la historia enseñada es fundamental, también, el método. En este sentido, nos situamos no solo en qué conocemos, sino en cómo lo hacemos y por qué. ¿Ayudaría la memoria a repensar la didáctica de la historia desde su compromiso social y ciudadano para una ciudadanía crítica?

En aras de problematizar esta historia enseñada y su relación con la memoria —que supere la dicotomía «tradicional» y «alternativa»—, cobra un papel fundamental

pensar el contexto en el que se sitúa y la ontología de la principal institución que la alberga: la escuela.

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA CON MEMORIA PARA UNA CIUDADANÍA CRÍTICA

Para entender la divergencia de recorridos que ha tenido la historia investigada de la historia enseñada, debemos remitirnos al origen de la escuela y las prácticas didácticas. La institución escolar que conocemos es una de las muchas que ya habían sido consignadas por el llamado padre de la didáctica Juan Amós Comenius (1986) en el siglo XVII. En su obra, Comenius reconoce diversas instituciones y diferencia entre los métodos de enseñanza según campos de conocimiento. No fue hasta el siglo XIX, con la formalización de la escuela como una de las instituciones de la modernidad, cuando se determinó la fisionomía que tendría, los contenidos que se incluirían en los programas escolares y su función social. Así, habría una escuela para la élite y la burguesía, orientada al conocimiento y la erudición, y otra para la clase trabajadora que permitiese la perpetuación de dicha clase (Bourdieu, 1983).

El mismo Hobsbawm destaca el papel que ha tenido la escuela en la formación de los Estados nación modernos, con unos determinados contenidos históricos y una lengua escogida para la homogeneización de la sociedad (Hobsbawm, 1998a). Aquí, la función de la Historia sería patriótica y orientada a la promoción de un sentido de pertenencia con respecto a la nación, para lo cual la transmisión de las epopeyas nacionales y el refuerzo de sus hitos sería una cuestión relevante. Es, justamente, la perpetuación de esta enseñanza la que muchos estudios han establecido como la promovida en las aulas (Prats y Santacana, 2011) y en los materiales educativos como los libros de texto (López Facal, 2009).

De esta manera, la escuela sería una institución homogeneizadora y al servicio de las ideologías hegemónicas, y todo lo que en su alero se produce o reproduce estaría orientado a este fin, cuando de institucionalidad se tratara. No es gratuito entonces que Althusser (1971) la considere uno de los aparatos ideológicos del Estado o Foucault (1979) la incluya como uno de los dispositivos de adoctrinamiento. Pero Giroux (2011) va más allá y señala que para abordar críticamente la escuela y su quehacer es fundamental incluir a los distintos agentes que en ella participan. Entre ellos, el profesorado podría tener una doble función. Por un lado, materializa estos fines institucionales, pero por otro tiene un inmenso potencial transformador y generador de conocimientos. Por tanto, no estamos ante un fenómeno que se estructure desde los preceptos dominantes y sus distintas materialidades, sino también frente a una cultura escolar que permite entender las prácticas docentes como base en esta reproducción (Bourdieu, 1983; Giroux y otros, 2011). Es aquí donde el profesorado tiene una capa-

cidad transformadora, que, en el caso de España, además, se garantiza por la libertad de cátedra que establece la constitución.

En este sentido, el profesorado debe resignificar su papel en el entramado social y apropiarse de ese lugar transformador a través de la didáctica. De esta manera, se deben articular críticas hacia los contenidos, los métodos y los materiales de enseñanza y, en la libertad del aula, promover aprendizajes adecuados para el ejercicio en sociedad, solventando las contradicciones curriculares. En estudios anteriores para el caso de las ciencias sociales, pudimos ver que existen diferencias importantes en los currículos en cuanto a la prescripción general y orientaciones concretas para el profesorado. Así, se señala que la función de la asignatura de Historia es un área que permite la comprensión del entorno y el ejercicio de la ciudadanía, mientras que en las directrices para su materialización se promueven aprendizajes de carácter tradicional que escasamente concretan las prescripciones generales (Sáez-Rosenkranz, Bellatti, y Mayoral, 2017). Ante esta situación se reitera la importancia del papel que tiene el profesorado como principal agente para la transformación, el cual, mediante la acción didáctica, tiene el potencial de subsanar estas contradicciones para dotar a la joven ciudadanía de conocimiento, herramientas y valores efectivos para un aprendizaje que le permita actuar en sociedad.

La visión de la historia enseñada, basada en la transmisión de conocimientos del pasado a modo de relato cronológico, que aparece en los objetivos de aprendizaje curriculares o sus equivalentes (como estándares de evaluación, por ejemplo) y que se materializa aun en la escuela, ha sido ampliamente criticada por la didáctica de la Historia. Uno de sus principales argumentos es que solo se dirigiría al fortalecimiento de la «cultura común», según Bourdieu, o a la promoción del sentido patrio, siguiendo a Prats y Santacana (2011).

De hecho, en el ámbito académico, ya desde los años setenta en España, otra didáctica de la Historia ha aparecido. Una pensada para comprender el mundo, actuar en el presente y proyectar hacia el futuro, que recoja los principios teóricos y metodológicos de la disciplina de referencia (Prats Cuevas, 2016). Este enfoque, con un alto calado ciudadano, integra de manera equilibrada los contenidos, las metodologías y aprendizajes complejos para la efectiva actuación en sociedad. Así, la historia como disciplina escolar, en manos del profesorado, cambiaría su enfoque para ser efectivamente una ciencia y un conocimiento para el ejercicio la ciudadanía, en lugar de un aprendizaje pasivo que priorice el sentimiento patrio.

La dimensión comprensiva y activa de la Historia escolar, o que considere la promoción del pensamiento histórico (Wineburg, 2001), no puede desligarse del papel ciudadano que le es inherente. Así, no solo estaríamos ante contenidos de otro tipo, sino que concibiendo la enseñanza de la Historia como un medio y un ejercicio para la comprensión de la sociedad en la que se vive, adquiriendo habilidades de pen-

samiento, sentido ético y valores necesarios para actuar en ella desde el lugar que detentan (primero como ciudadanos sin derecho pleno y como futuros ciudadanos con todos los derechos, después).

Es, en esta perspectiva de la enseñanza de la historia, que tienen un importante papel las propias características de la sociedad que se estudia y en la que se actúa, el conocimiento disciplinar desde el que se parte y su relación con la práctica de aula. Si estamos ante sociedades postransicionales, donde los conflictos pasados son, también, presentes, entonces la memoria se articula como un elemento que debería tener un lugar muy relevante en esta formación histórica. De hecho, López Facal (2011) ha sido muy claro en este punto: «La existencia de conflictos es circunstancial en la vida [...]. Una sociedad democrática no se caracteriza por la ausencia de conflictos, sino por intentar resolverlos por medios pacíficos, tratando de llegar a un pacto o acuerdo entre las partes enfrentadas» (p. 11).

Es en el marco de los conflictos y eventos traumáticos que aun polarizan a la sociedad, especialmente en sociedades postransicionales, donde se sitúa la dimensión de la memoria y donde emergería, inherentemente, su potencial educativo. En primer lugar porque la escuela es un espacio que refleja la sociedad y funciona como un lugar intermedio entre la esfera pública y la esfera privada (Arendt, 1996). En segundo lugar porque, en esta posición de tránsito y formación, es la escuela una de las instituciones llamadas a la formación de la joven ciudadanía para desenvolverse en un mundo democrático (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992). En tercer lugar porque en esa formación se debe promover la comprensión y actuación en el medio social en el que se vive, con la complejidad de sus características y atendiendo a las diversas dimensiones del ser humano y sus relaciones. Aquí, las ciencias sociales y la historia como materia educativa en particular tienen un lugar privilegiado, puesto que por una parte contribuye a la comprensión del pasado, pero también tiene el potencial formativo de dotar al estudiante de un carácter ciudadano gracias a la adquisición de conocimientos, habilidades y valores necesarios para participar activamente en el mundo público.

En el aula, la relación entre historia, memoria, ciudadanía y democracia no es directa y requiere un adecuado proceso didáctico para evitar caer en las reducciones de la historia y de la memoria, la victimización excesiva, la articulación de un discurso en binomio de buenos y malos y la generación de memorias hegemónicas que anulen otras memorias existentes. De hecho, Jelin (2013), al analizar diversas propuestas educativas para el trabajo concreto de la memoria, es clara: por una parte, están las acciones que suponen «recordar», que se asocia a una relación directa entre «recordar para no repetir» y asume, didácticamente, que ese recuerdo incide directamente en la formación de la ciudadanía. Por otra parte, están los modelos orientados a la reflexión, o lo que la misma autora indica como «deber de la memoria», «un antídoto para prevenir violencias y horrores futuros» (p. 140).

¿Cómo hacer que los actos de recordar y reflexionar sitúen al estudiante en un lugar activo que le permita el conocimiento y la apropiación de su agencia en tanto que ciudadanía? Es aquí donde las palabras de Hobsbawm cobran sentido cuando decía: «por desgracia, si hay algo que la experiencia histórica ha enseñado a los historiadores es que, al parecer, nadie aprende nunca nada de ella» (Hobsbawm, 1998b, p. 50). Es evidente que un trabajo de la memoria debe superar la visión anecdótica. El mero relato de los hechos pasados es insuficiente para el ejercicio del recuerdo, la reflexión y el conocimiento, como también se ha puesto de manifiesto en las propuestas actuales de la didáctica de la historia (Prats Cuevas, 2016).

En el caso concreto de la memoria, es central que en el aspecto didáctico se respondan a las preguntas epistemológicas de la memoria que propone Jelin (2013): ¿por qué y para qué recordar?, ¿quiénes y sobre qué se recuerda? Y añadiríamos: ¿cómo se recuerda? Así, la autora recoge un tercer modelo que incluye la apropiación y vinculación con el presente, a través de la reconstrucción de memorias pasadas por parte de la juventud. Si bien este modelo pareciese estar sintonizado con las propuestas de la didáctica contemporánea, consideramos que es necesario reforzar la dimensión auténtica de ese recuerdo.

En los tres modelos recogidos por Jelin, la memoria es «de otros», aunque sea recordada y reconstruida desde el presente. Es fundamental, entonces, para un trabajo efectivo de la memoria, incidir en las cuestiones propias del pensamiento histórico y la construcción de la conciencia histórica. Se debe plantear, entonces, la pregunta: ¿por qué ese pasado también me pertenece?, ¿qué hago en mi contexto para actuar con ese pasado? Así se dotaría a la juventud de una conciencia histórica con agencia. En el ámbito didáctico, esto tiene diversas implicaciones, puesto que ya no se trata de recuperar contenidos de memoria, sino de enlazarla con la realidad en la que se vive, extendiendo los vínculos entre las memorias individuales y colectivas, global y localmente y en distintas generaciones (Sacavino, 2015). Se trata, en definitiva, de integrar la memoria en la didáctica de la Historia para dotar de un significado proactivo a su enseñanza y aprendizaje en el desarrollo de una competencia social y ciudadana y como habilidad transformadora que se ejerce dentro la escuela, hacia el presente y proyectada al futuro.

LA SITUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA CON MEMORIA EN LAS AULAS: CURRÍCULO Y LIBROS DE TEXTO

Hemos señalado previamente que la escuela tiene una doble función. Por una parte, reproduce dinámicas sociales y actúa como espejo de ellas y, por otra, tiene un importante carácter transformador. ¿Cómo y a través de qué mecanismos actúan estas

fuerzas en la formación ciudadana, la enseñanza de la historia, en general, y de la memoria, en particular?

Para entender estas relaciones y sus materializaciones, es fundamental considerar dos aspectos. Por una parte, los fines de la escuela como institución del Estado y, por otra, las dinámicas de conformación de la cultura y el papel que tiene la escuela en ella.

La escuela, desde sus orígenes como institución pública, se articuló al servicio del ideario estatal, siendo uno de sus dispositivos de control y poder (Foucault, 1979). Este lugar hegemónico y dominante, según Williams (2000), la situó en un lugar privilegiado para homogeneizar a la sociedad de acuerdo con los idearios definidos, donde la enseñanza de la historia jugaría un papel central. Este objetivo se materializa a través de diversos dispositivos y prácticas, como los currículos, los materiales educativos, la organización del espacio en la escuela y del aula, la didáctica y los contenidos educativos, entre muchos otros.

Es a través de estas prácticas, relaciones y materialidades que la escuela estructura una cultura determinada que se ancla en lo más profundo de la construcción del sujeto y los colectivos, tras, al menos, diez o doce años de experiencia en la escuela primaria y secundaria. El paso por la escuela, por tanto, configuraría todo un entramado de experiencias y construcciones simbólicas que orientarán el quehacer del sujeto en el presente y futuro. Si consideramos que hoy desde la didáctica de la historia se propone una enseñanza que permita actuar en el entorno (Prats Cuevas, 2016), es fundamental que esta experiencia escolar incluya de manera integrada las diferentes dimensiones de ese entorno a diversas escalas (local y global). Aquí es donde cobra sentido una didáctica de la historia con memoria (Cuesta Fernández, 2011) que supere una visión ontológica de lo que debería ser la sociedad (democrática), para comprender la realidad en la que se vive, donde también existe y actúa el conflicto, la confrontación y, en el aspecto histórico y social, la memoria. Por tanto, este paso por la escuela debería evitar la fragmentación y la omisión de ciertas dimensiones de lo social para ofrecer una visión global, calibrada y compleja.

Lo enseñado y aprendido en la escuela está definido en los currículos, los cuales nunca detentan una neutralidad, sino que, más bien, son agentes que vehiculan una tradición selectiva y legitimada por el poder (Apple, 1993). Esto implica que los discursos generales sobre lo que es la sociedad y cómo abordarla aparecen convenientemente seleccionados. Aquí, las omisiones y las concepciones de la sociedad futura, distanciada de lo real, dificultarían un aprendizaje pensado para actuar en ella. Para los historiadores, esto tiene su explicación en la orientación que tiene la escuela en el aprendizaje de la historia: la conformación de ciudadanos con sentido patrio (Hobsbawm, 1998b). Esta configuraría una tradición de enseñanza basada en conocer la historia patria, poniendo énfasis en los hitos nacionales y ensalzando las

hazañas de los grandes personajes. De hecho, esta forma de abordar el pasado es la que ha sido predominante alrededor del globo (Ferro, 1995).

Pero esta configuración es más compleja, puesto que las materialidades y sentido que tiene la enseñanza están mediados, a su vez, por los discursos sociales sobre la educación. Un claro caso es el impacto que ha tenido el informe de Jacques Delors de 1995 en la esfera pública y su aplicación en los currículos: *La educación encierra un tesoro*, que pone de relevancia la importancia de un aprendizaje de carácter más competencial y útil a la actuación en sociedad; sigue siendo un referente en la formación que se debe ofrecer en las escuelas en la actualidad (Tawil y Cougoureux, 2013). Si gracias al informe Delors prima el discurso competencial, auténtico y útil para la vida, ¿por qué el conflicto y una de sus consecuencias, la memoria, siguen estando marginados del aprendizaje sobre lo social?

El diálogo entre estos discursos y los idearios históricos de la educación, hoy ya no explícitos, se pueden observar en las propias diferencias que se hay en los currículos a la hora de delinear sus objetivos y la función social del acto educativo. Así aparecen frases muy extendidas sobre educarse para comprender y actuar en el mundo en el que se vive que contradicen las directrices didácticas presentadas en la misma normativa. En la práctica, se ofrecen miradas episódicas, carentes de explicación, y escasas propuestas para actuar en sociedad, o bien, si aparecen, suelen proponerse de forma fragmentada, lo que, por una parte, dificulta la consecución de esos aprendizajes para la vida y, por otra, relega al docente la tarea de enlazar contenidos con acción ciudadana.

En el caso de la enseñanza de la historia, esto aparece de manera muy evidente en distintas realidades, pero muy claramente lo observamos en el currículo de educación secundaria en Cataluña. Allí se propone que la enseñanza de lo social debe permitir «situarse en el mundo y desarrollar la conciencia ciudadana» (Decret 187/2015 p. 187). Para ello se proponen una serie de competencias, entre las cuales aparecen dos asociadas a la memoria. En ninguno de los dos casos, estas competencias se relacionan con los contenidos de aprendizaje o criterios de evaluación. Desde este marco normativo se propone así el trabajo de la memoria, pero desde una mirada desligada de los procesos históricos que le dan forma y, por tanto, fragmentada, que poco contribuye a dotar al profesorado de pautas claras para trabajar su importancia social, lo que permitiría, por ejemplo, comprender la polarización que actualmente existe como fruto de los procesos históricos del siglo xx. En definitiva, aparece como fruto de un discurso global sobre la memoria, pero sin una función ciudadana clara y didácticamente útil.

Otro ejemplo lo encontramos en el currículo vigente de educación primaria en Cataluña. Allí se señala que el conocimiento del medio social está orientado a «proporcionar al alumnado los conocimientos y herramientas para ubicarse en el entorno en el que vive, para aprender a habitarlo y a respetarlo o mejorarlo» (Decret 119/2015).

Pero a la hora de mirar las competencias que concretan esta meta, solo se observan unas de carácter cognoscitivo, escasamente activo y participativo. La competencia 2 de la dimensión del mundo actual, tal vez una de las más ilustrativas, señala que el estudiante debe «interpretar el presente a partir del análisis de los cambios y continuidades a lo largo del tiempo, para comprender la sociedad en la que vivimos» (Decreto 119/2015). Cabe preguntarse: ¿de qué manera la comprensión y la interpretación de los cambios en el tiempo le permite al estudiante habitar el mundo, respetarlo o mejorarlo? Es posible que en este ejemplo, el vínculo de habilidades de aprendizaje superiores se asuma como una relación directa y automática. Pero una de las taxonomías de aprendizaje más difundidas, la de Bloom y su versión revisada (Anderson y Krathwohl, 2001), establece que la acción a partir del aprendizaje constituye el nivel más complejo, y que, en definitiva, se cumple con el «crear algo nuevo» que supere y mejore lo anterior, por lo tanto, que tenga capacidad transformadora, tanto en el conocimiento como en lo personal. Para ello, se requiere que el estudiante analice, evalúe y, a partir de esa movilización de aprendizajes, actúe y cree. Como se puede observar, entonces, la citada competencia 2, aunque tiene un carácter competencial en su redacción, no permite, por sí sola, alcanzar la meta propuesta.

Esta relación entre conocimiento y acción en el currículo catalán tampoco se materializa claramente en el resto de las competencias sociales ni en los contenidos y estándares de evaluación que ofrece al profesorado. De hecho, en primaria, de las cinco competencias que se proponen para la dimensión del mundo actual, solo una, la quinta, esboza alguna dimensión activa del conocimiento, cuando propone que, a partir de la valoración de problemas sociales relevantes, se planteen propuestas de futuro. De la misma manera, el currículo catalán en cuanto a los contenidos y criterios de evaluación transita entre el empleo de verbos como «valorar» y la descripción formal del contenido. Los muy citados «análisis» y «valoración» carecen de una dimensión activa, ya que no existe ningún elemento que permita vislumbrar que lo pretendido es que esa valoración sea empleada para la actuación en sociedad, esencial en el caso de querer enseñar una historia para el ejercicio de la ciudadanía.

Así, podemos observar que, a pesar de que el currículo incluye dimensiones importantes de los discursos competenciales y ciudadanos, las directrices de aprendizaje no permiten su completa consecución, ni en cuanto a acciones cognitivas ni en el campo de los contenidos. Es en esta contradicción donde el profesorado tiene un papel fundamental, si lo que se quiere es, efectivamente, que el estudiante actúe en el mundo. Es la propia didáctica empleada la que permitiría ir más allá para la formación de una sociedad efectivamente democrática, en la que la joven ciudadanía detente un papel activo o, en términos de Kerr (1999), que sea una educación para y a través de ella. Esto implicaría, en primer lugar, elaborar una crítica disciplinar y didáctica del currículo, con suficiente profundidad como para que permita una acción dirigida a la

subsanación de las contradicciones internas, para luego encontrar los medios didácticos que posibiliten su desarrollo. Esta crítica debe ir orientada hacia los contenidos, los objetivos terminales de formación y una pregunta permanente: ¿en qué medida este aprendizaje le permite a mi grupo de estudiantes participar en sociedad?, ¿cómo es la sociedad que estamos conformando y qué conocimientos y aprendizajes promovemos para que se desarrollen con este fin?

El problema que subsiste en la enseñanza de la historia, y en la ciudadanía para esta consecución, es la existencia en el profesorado de las contradicciones antes señaladas, puesto que como han demostrado algunos estudios recientes (Gómez Carrasco y otros, 2017; Orellana Fonseca y Muñoz Labraña, 2019), las concepciones epistemológicas y la función de la historia se asocia a visiones actuales sobre la didáctica, mientras las prácticas educativas tienden a ser de corte tradicional.

Consideramos que la clave para entender estas contradicciones, tanto del currículo como de la práctica docente, está en la articulación de la cultura escolar. Según Williams (1983), la cultura implica una doble dimensión: por una parte, las construcciones simbólicas o de significado y, por otro, las materialidades, las relaciones y las actividades que produce. La relación entre construcción simbólica, materialidad y práctica son una constante para el autor y no pueden estar enfrentadas, sino que son dos niveles que deben ponerse en marcha.

Para entender lo que sucede con la enseñanza de la historia, de manera muy breve, es necesario considerar esta relación y su configuración. Williams (2000), en su vasta teoría sobre la cultura, destaca una serie de conceptos que permiten comprender las interacciones entre la materialidad y prácticas y las construcciones simbólicas. Estas se configuran, a partir de la experiencia individual y social, en distintas duraciones y en movimiento, o lo que el autor ha llamado *estructura de sentir*. Así, aplicando la propuesta del autor, la enseñanza de la historia como cultura tendría un componente histórico profundo, asociado a la tradición dominante de cómo fueron concebidos en la escuela sus contenidos y prácticas; como bien hemos señalado anteriormente, orientados a la formación del ideario patrio y empleando para ello metodologías de carácter tradicional (López Facal y Valls Montés, 2012).

La experiencia del profesorado en su fase como estudiante delinearía parte de la concepción y práctica de la enseñanza que desarrolla, la cual a su vez se habría configurado a partir de la experiencia como estudiante del profesorado que le formó. Así, desde el siglo XIX, se iría conformando una enseñanza de carácter tradicional que se transmite de una generación de profesorado a otra. Pero no solo esta experiencia histórica colectiva sobre la enseñanza de la historia sería determinante para entender la práctica de la enseñanza hoy, también las propias experiencias, reflexiones individuales y discursos contemporáneos de corta duración delinearían los rasgos de la cultura de aula sobre la enseñanza de la historia, y permitirían comprender las con-

tradiciones entre percepción y práctica. Esta cultura de la enseñanza de la historia no solo está mediada por la práctica vivida, sino también por las materialidades con las que entramos en contacto y que intervienen y reflejan, a la vez, la propia configuración social de la enseñanza de la historia. Aquí podemos considerar dos de las más relevantes. Por una parte, los currículos con un papel normativo, que lo sitúan en un lugar privilegiado para conducir los procesos de enseñanzas y que, como se señaló anteriormente, reproducen contradicciones entre discurso y práctica. En nuestro caso, el propio currículo contribuiría a limitar el potencial didáctico de la memoria en la formación de la joven ciudadanía. Los libros de texto son también una materialidad cultural que presenta unas características homólogas y que desde su aparición en el siglo XVI son parte estructurante de los dispositivos del saber escolar (Sammler, 2018). No es gratuito, entonces, que una de las primeras iniciativas internacionales para repensar una educación para la paz y evitar los conflictos fuese la revisión de los libros de texto y manuales escolares y la creación del Gerog Eckert Institut en Alemania para favorecer una visión de historia compartida (Pingel, 2016). Se observa así la relevancia que tienen los libros de texto en la configuración de la cultura escolar, en tanto que dimensión simbólica y material.

En el caso de España, por ejemplo, los libros de texto son una de las ayudas y herramientas educativas con mayor presencia en las aulas, las cuales siguen teniendo un carácter didáctico muy tradicional (Sáiz Serrano, 2014). En el caso de la memoria, estas perpetúan las miradas hegemónicas, basadas en la victimización de ciertos vencidos y asociándolos a momentos históricos muy concretos (Guerra Civil). Nuevamente, esto podría tener su explicación en la cultura escolar. La gran mayoría del profesorado ha utilizado libros de texto en su formación y, como hemos señalado anteriormente, no siempre se alcanza a cubrir temáticas de historia reciente y memoria con suficiente profundidad en las aulas. Así, si consideramos que en España la circulación de manuales escolares es de iniciativa privada y, por tanto, es el mercado el que delimita las características de su producción (Sammler, Macgilchrist, Otto, y Müller, 2016), es el profesorado el que, en cierta medida, a través de la demanda, plantea los requerimientos didácticos de los materiales que emplea. Por tanto, nos situamos ante un escenario complejo, en el cual interviene la cultura tradicional de enseñanza de la historia que impera en el profesorado, las contradicciones curriculares que rigen la enseñanza y un mercado editorial que se orienta por la demanda. ¿Cambiaría el enfoque de los libros de texto si el profesorado practicase y demandase que los materiales educativos promoviesen otra enseñanza?

Es evidente que, en este escenario cultural en el que tiene una cabida limitada el trabajo didáctico activo en general y de la memoria en particular, se requiere un cambio en la cultura escolar. Así, se debe transformar la enseñanza de la historia hacia un enfoque ciudadano, orientado efectivamente a la participación en lo público y que

represente y trabaje las distintas dimensiones de lo social, entre ellas, el conflicto y la memoria.

Para Freire (Villalobos, 2000) y para Giroux (2011), la clave del proceso de transformación educativa estaría en la conciencia de los agentes que intervienen, puesto que es la vía para la acción dirigida y coherente, tanto de los contenidos que se enseñan como de las formas en las cuales se hace. No basta con cambios normativos, sino que es fundamental que el profesorado actúe desde un análisis crítico que se centre en los contenidos a enseñar, pero que incluya de manera fundamental su propia práctica docente y elabore una revisión de las materialidades que emplea y la manera en la cual las utiliza en el aula. De esta manera, sería posible resignificar la cultura escolar, la Historia como materia de enseñanza y su función ciudadana, aprovechar su potencial formativo, para finalmente generar el cambio cultural que la sociedad actual requiere.

PROBLEMATIZANDO LA MEMORIA HISTÓRICA COMO ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

A partir del diagnóstico antes señalado y para repensar la presencia de la memoria en las aulas para una educación ciudadana renovada, crítica y transformadora, se hace imprescindible problematizar la memoria histórica en el ámbito de la enseñanza de la historia. Para ello, es necesario establecer un punto de partida. Definir la memoria no es tarea fácil y sigue habiendo, hoy en día, debates importantes desde varias áreas del conocimiento sobre la autenticidad historiográfica de la memoria y su campo de acción. La memoria aborda cuestiones abiertas y pone en juego prácticas sociales y políticas que aún no se han zanjado. De hecho, el concepto de memoria, desde las primeras denominaciones del siglo pasado, continúa desarrollándose de la misma forma que se transforma y cambia la sociedad. Abarca temáticas nuevas y se interesa tanto por aspectos tangibles del pasado reciente, recordables y trasmisibles desde la experiencia y la materialidad del patrimonio, como por cuestiones escurridizas no tan tangibles, como las emociones, las creencias y el inconsciente, que conforman los saberes culturales de las comunidades e individuos sobre el pasado.

Podríamos decir que la memoria presupone una relación de historias personales y colectivas contrapuestas; de prácticas sociales y culturales y de procesos de socialización que tienen matices distintos y planteamientos divergentes y que se escapan a la dicotomía clásica entre quienes son recordados y quienes son olvidados, para entrar en nuevas contraposiciones entre los sujetos y las circunstancias del recuerdo o del olvido. En definitiva, hoy es preferible hablar de condiciones de la memoria, prácticas simbólicas en las que confluyen procesos institucionales y procesos sociales

y culturales que discuten su legitimidad, en los cuales interviene la conceptualización de los distintos compartimientos del saber académico (Jelin, 2013). Por así decirlo, en el ámbito de la didáctica de la historia, nos interesa tanto la memoria en sí como los discursos alrededor de ella, que generan un cuerpo o un conocimiento que podríamos definir como metamemoria que discute e investiga sus razones.

En el ámbito de la enseñanza de la historia, la tendencia es la de considerar la memoria como «recurso didáctico» para el ejercicio de la educación ciudadana, competencia transversal y específica del aprendizaje de la historia en las aulas, y no tanto como una ocasión para revisar de forma crítica la narrativa escolar (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2017). Suele recuperarse, como se verá en otros capítulos de este mismo libro, para ilustrar el impacto que tuvieron los procesos históricos de conflicto en ciertos sectores de la sociedad. Por el propio calado social que tiene la memoria y la autonomía como campo de investigación, consideramos que esta visión no es suficiente y no puede ser abordada como un apéndice de la historia o una viñeta que intente humanizar los procesos históricos a través de la visibilización de las víctimas, aunque es indiscutible su valor educativo.

Lo que nos interesa aquí es engendrar un debate para la comprobación de las posibilidades epistemológicas de una didáctica específica de la memoria cercana a la enseñanza de la historia, con suficiente entidad para problematizar y vislumbrar qué implicaría ampliar la visión tradicional de la memoria basada en el reconocimiento, la recuperación y la reconstrucción histórica política, bélica y conflictiva de las víctimas y su tradicional aproximación de la memoria como derecho democrático. Se trataría, en cuanto a contenidos, de contemplar la pluralidad de las memorias y, en cuanto al método, de atender a las condiciones de su desarrollo. Esto significa tratar la memoria como categoría social que favorezca la pluralización de la historia escolar y que rompa la visión de una narrativa histórica dominante. Por este motivo, más que del *deber de la memoria* (Jelin, 2013), estaríamos tratando de delimitar los marcos conceptuales y didácticos en los que se moverían sus aprendizajes, de articular una didáctica que sitúe al estudiantado en la posición de interpelar la realidad y de ofrecer al profesorado ocasiones educativas en las aulas de ciencias sociales para promover el desarrollo de una conciencia histórica proactiva y comprometida.

LA MEMORIA EN EL AULA ENTRE CONCIENCIA HISTÓRICA Y MEMORIA SOCIAL

Las oportunidades educativas de la memoria histórica están fuertemente vinculadas al concepto de conciencia histórica que toma distancia de las políticas de memoria que involucran al sector público y mediático (Koselleck y Presner, 2002). Cuando hablamos de la memoria como conciencia histórica nos referimos a la activación de

habilidades que animan al estudiantado a dotar de significado temporal y espacial el propio presente desde la confrontación con el pasado. Significa concienciar sobre la necesidad del rigor analítico de la historia para interpretar el presente y dotarlo de un significado de utilidad para el futuro (Grever, 2003). Así, las políticas de la memoria tienen que ver con la docencia y la escuela en cuanto que esta opera como hito entre lo académico y lo público, el mundo de las ideas y de la experiencia. Sin embargo, los discursos que se generan desde las políticas de la memoria difieren mucho de los discursos que ven la memoria como oportunidad educativa.

Aunque la memoria es siempre subjetiva y por tanto no se le puede acusar de distorsionar la realidad objetiva, se puede analizar como práctica social y analizar las condiciones históricas del recuerdo y del olvido de cada memoria particular. La conciencia histórica permite entender la memoria social como parte de una cultura de la temporalidad y una manifestación de una cultura histórica común, aunque diferente entre las comunidades humanas. De esta manera, esta conciencia histórica es la noción que indica que en el tiempo que pasa ocurren hechos y esos hechos configuran una realidad subjetiva y compartida; por tanto, capta la forma y el contenido del tiempo transcurrido (Sánchez, 2009).

La conciencia histórica, pues, como representación del pasado en sentido general, engloba tanto las memorias particulares que se convierten en memoria social como la disciplina histórica que trata de organizarlas y otorgarles significado en el tiempo y en el espacio. Al estudiar la cultura histórica en el aula, indagamos en la elaboración social de la experiencia histórica, tanto la vivida como la aprendida. En términos de didáctica de la historia, esto significa estudiar, primeramente, hechos, fechas, conceptos, personajes y narrativas y saber reflexionar sobre ello. En seguida, se asocia a comprender las condiciones que permiten su desarrollo y su inserción/negación en la narrativa oficial. Finalmente, deben confrontarse las propias creencias, poder reubicarlas constantemente y no agarrarse a ellas de forma excluyente (VanSledright y Maggioni, 2016). De otra forma, se trata de instalar y reconocer la pluralidad de memorias en desmedro de «otras versiones» sobre los procesos, que tienen que ser comprobadas, debatidas, puestas en común y finalmente entendidas en el contexto social en el que se gestan.

Por lo tanto, no se trata de sustituir la narrativa histórica oficial con la memoria, como algunos han querido, ni si quiera se trata de rescatar aspectos del pasado desde el subjetivismo emocional de lo particular, como otros han temido. Tampoco la memoria puede ser solo un ejercicio del método histórico para el análisis de fuentes orales y patrimoniales, como desde varios años se viene desarrollando, sin embargo, con buenos resultados. En definitiva, se trata de reconocer la existencia per se y abordarla en las aulas con múltiples sujetos, atendiendo a sus experiencias individuales y a la manera en que estas confluyen en la construcción de memorias colectivas. Se

trata de empezar a dejar que en la narrativa histórica, aparezcan diversas personas y no solo ciertos personajes.

En contraste con el pasado preindustrial, donde la cultura ancestral convertía el pasado en fuente de aprendizaje para la vida presente a través de la perpetuación de prácticas atávicas, en el siglo XXI, la brecha temporal entre pasado y presente ha aumentado, despojando a la vida humana de aquella seguridad que daba la transmisión de los saberes (Sánchez, 2009). La rapidez de los cambios tecnológicos, la inestabilidad política y económica, como la reciente crisis sanitaria, afectan a las creencias de la tambaleante estructura social. En esta aceleración continua del presente hacia el futuro, la memoria toma el lugar de la historia para dotar de significado el pasado y aprender de ello. La memoria abre un camino moral y ejemplar que reemplaza una cultura temporal arraigada y tradicional (Lorenz, 2010). La memoria crea lugares del pasado que justifican el presente y crea un sentimiento de unidad identitaria entre objetos, lugares, símbolos que se diferencian de otros objetos, lugares y símbolos. Las reivindicaciones de individuos que comparten la experiencia de pasado traumático reciente dotan de acción ciudadana a la concepción de la historia, sin embargo, estos aprendizajes se fundamentan en juicios de valor que no pueden sustituir a la historia como forma de aprendizaje del pasado. La memoria necesita ser estudiada, *triturada* por el calderón de la historia para hacer del pasado algo más que una experiencia, a favor de la constitución de valores éticos universales y atemporales (Prats, 2010).

Por todo esto, tal como se ha destacado, la conciencia histórica permite entender estos procesos de recuperación del pasado, analizando tanto la experiencia personal como la colectiva, y contextualizando la manera en que las experiencias personales devienen en experiencias colectivas. En términos de Sánchez Marco (2009), el concepto de conciencia histórica no solo abre un campo metafísico a la historia, sino que le otorga oportunidades de praxis. Las personas tienen la posibilidad de protagonizar la historia y dialogar con aquellas explicaciones estructurales económicas, sociales y políticas que vienen dominando el relato histórico. De esta manera, como decía Ricoeur (1999), es posible humanizar el pasado y el estudio de la historia. Por tanto, la memoria se convierte, también, gracias a la conciencia histórica, en una necesidad epistémica de la Historia, siempre y cuando se convierta en un campo de estudio y que se desprenda de las políticas de la memoria.

En este sentido, desde un punto de vista didáctico, podríamos comprender contenidos históricos que forman parte del estudio de la historia reciente; contenidos que consten con narrativas de memoria individual y que pueden ser reconducidas en narrativas colectivas; contenidos con una intención clara de reivindicación social y que formen parte de políticas de memorias o de movimientos sociales de la ciudadanía. En definitiva, se trata de comprender históricamente la memoria como experiencia

subjetiva y emocional del pasado individual, que se convierte en una contraparte histórica de las narrativas institucionales gracias al trabajo consciente, metódico y crítico del docente, que hace de la memoria no un fin en sí mismo, sino un medio para el aprendizaje, el ejercicio del pensamiento histórico y la conciencia ciudadana.

La memoria que rescatamos aquí, por tanto, pretende resignificar la didáctica de la historia en la praxis de aula, desvelando, propiamente, el carácter narrativo y discursivo de la historia, de la misma forma que el giro culturalista ha propiciado en la disciplina histórica. Se trata de evidenciar las memorias como relatos particulares del pasado, que solo el método histórico aplicado permite analizar y confrontar con la narrativa oficial relatada por los libros de texto según normas editoriales y de acuerdo con las indicaciones curriculares. La memoria entendida como un aspecto público y social de la conciencia histórica es una oportunidad para resolver didácticamente el distanciamiento tradicional entre la historia y su enseñanza y la historia vivida. Asimismo, permite tratar la historia desde cierta simultaneidad temporal (Sabido-Codina y Albert, 2020) para superar el enfoque narrativo cronológico, que no refleja la multidimensionalidad de la temporalización histórica.

La memoria social otorga voz a los sujetos de la historia y permite acercar la infancia, la adolescencia y la juventud al estudio del pasado, convirtiendo aquello que es lejano y extraño en algo próximo y tangible (Lowenthal, 1998), desde las propias experiencias con el pasado y las de los propios familiares. Estas narrativas parciales, subjetivas, emotivas del pasado no sustituyen a la historia, sino que participan como conectores o mediadores culturales y sociales, para operar como una posibilidad de apropiación del conocimiento histórico a estudiar (Wertsch, 2002).

Cuando la historia se hace dentro las aulas y desde la emulación del método histórico, el acto de recordar se convierte en algo más que memoria del pasado, se recubre de significados presentes que permiten marcar el sendero del futuro. Convertir las clases de historia en laboratorio de análisis social, donde el aprendizaje de hechos, de conceptos y de fechas se acompaña del quehacer del historiador (método hipotético-deductivo: búsqueda de información, contrastación e interpretación de las evidencias) y su forma de pensar (procesos de comprensión de la historia: problematización y observación social) agudiza la mirada hacia la realidad y la dota de conciencia histórica.

Trabajar esta forma de pensar en el aula no puede anclarse a un estático paradigma pedagógico que acabe siendo un panegírico de la finalidad educativa. Al contrario, se trata de diseñar un camino fértil que, a pesar de no ser neutro, marque el rigor del cuestionamiento científico. Pensar es comprometedor, es contrastable y como tal es una búsqueda hacia la verdad, como parte del proceso investigativo, que no se acaba, no finaliza por sí mismo (Prats y Fernández, 2017).

PALABRAS FINALES

En este capítulo hemos abordado las necesidades de incluir la memoria como un elemento estructurante de la formación histórica. Ello ha implicado proponer, para el caso del aula, la sustitución de la idea de deber de la memoria por el de indagar en las condiciones de la memoria, para que emerja como un espacio de diálogo y debate en la historia escolar que permita remarcar la acción social de los sujetos y comprender sus decisiones en las distintas circunstancias históricas.

La memoria resignifica el valor proactivo de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la competencia social y ciudadana cuando se opera desde un enfoque social y cultural. El enfoque social y cultural permite pluralizar los relatos históricos oficiales, contrastar el relato subjetivo y personal desde la aplicación del método histórico y finalmente retroalimentar el origen de las propias creencias, provocando una reflexión en perspectiva histórica. La memoria no puede ser, en un ambiente escolar, un instrumento político ni un principio sobre el cual establecer juicios de valor, si esta misma memoria no viene comprendida como acción social y decisión en circunstancias específicas. Entendiendo estas circunstancias es posible promover una enseñanza crítica y libre. De esta manera, se ponen en discusión cuestiones de memorias reivindicativas que vienen siendo reconocidas por el colectivo, cuestiones de memoria impuesta y legitimadora, y cuestiones de memoria aún latentes, como pueden ser la lucha por los derechos LGTBI, las reivindicaciones de igualdad de género o de clase, episodios traumáticos de exilio, de huida, de marginalización, etc.

El enfoque sociocultural aplicado a la memoria social del pasado para ubicarse en el presente desde la educación para la ciudadanía es un giro para la historia tradicional. Una aproximación más social y cultura de la historia nos permite rescatar varias memorias de oprimidos, pero también aspectos culturales de la historia totalmente olvidados o incluso rehuidos. Es una forma de introducir narrativas diferentes, y muchas veces cercanas y significativas, con las cuales se ejerce la capacidad crítica de hacer hablar y debatir distintas narrativas, además de acercar el pasado al presente para explorar las propias ideas (Sánchez Agustí, Vásquez Leyton, y Vásquez Lara, 2018).

El debate en el siglo pasado sobre la función social de la escuela no se agota en el nuevo milenio. El proceso de democratización educativa, que abarca muchos países occidentales, se ha ido cumpliendo a lo largo de los años ochenta y noventa, de fuera hacia dentro de la escuela, por la exigencia política y económica de formar ciudadanos y mejores empleados. En el nuevo milenio el desafío sería el inverso: la escuela como institución democrática que se fundamenta en la transmisión de valores democráticos para la formación integral de infantes y jóvenes, una declaración de intenciones que debe tener un impacto transformador en la sociedad que se pretende construir.

Por este motivo, es necesario reintegrar la relación entre formación, educación, instrucción formal e informal, desde las políticas y directrices educativas hasta las metodologías de las aulas, para volver a pensar el futuro de la cultura escolar y su materialización curricular y didáctica. La escuela es un laboratorio de ideas, es un centro de investigación, es un centro de estudio, de análisis social que se desarrolla para el aprendizaje de los infantes y para la formación de la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. (1971): «Ideology and Ideological State apparatuses», en *Lenin and Philosophy, and other essays*, Londres: New Left Books, pp. 127-188.
- ANDERSON, L., y D. KRATHWOHL (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Nueva York: Longman.
- APPLE, M. (1993): «The politics of official knowledge: Does a national curriculum make sense», *Discourse*, 14(1), 1-16.
- ARENDT, H. (1996): *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre reflexión política*, Barcelona: Península.
- ARÓSTEGUI, J. (1995): *La investigación histórica: teoría y método*, Barcelona: Crítica.
- BELLATTI, I. (2019): «La distribución espacio-temporal de los contenidos de los libros de texto de historia en la educación secundaria y su implicación cultural», *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 18, 17-33, disponible en línea en <<https://doi.org/10.1344/ECCSS2019.18.2>>.
- BOURDIEU, P. (1983): «Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento», en J. Gimeno Sacristán y A. A. Pérez Gómez (eds.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Akal, pp. 20-36.
- BRAUDEL, F. (1980): *La Historia y las Ciencias Sociales*, Madrid: Alianza.
- CARR, E. H. (1987): *¿Qué es la historia? Conferencias «George Macaulay Trevelyan», dictadas en la Universidad de Cambridge en enero-marzo de 1961*, trad. J. Moreno Maura, Barcelona: Ariel.
- CHERVEL, A. (1998): *La culture scolaire: Une approche historique*, París: Belin.
- CHEVALLARD, Y. (2009): *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires: Aique.
- COMA, L. y M. del C. ROJO (2011): «Arqueología y museografía didáctica en los aeródromos de guerra (1936-1939)», *Ebre*, 38, 4, 165-177.
- COMENIUS, J. A. (1986): *Didáctica Magna*, Madrid: Akal.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (2011): «Historia con memoria y didáctica crítica», *Con-Ciencia Social*, 15, 15-30.
- Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria.
- DELGADO-ALGARRA, E. J. y J. ESTEPA-GIMÉNEZ (2017): «Educación ciudadana y dimensiones de la memoria en la enseñanza de las ciencias sociales: investigación sobre las concepciones del profesorado de educación secundaria de Huelva y provincia», *Educación XXI*, 20(2), 259-278, disponible en línea en <<https://doi.org/10.5944/educxxi.19041>>.

- EPSTEIN, T. y C. PECK (eds.) (2018): *Teaching and learning difficult histories in international contexts. A critical sociocultural approach*, Nueva York: Routledge.
- ESPAÑOL, D. (2019): «Historia para todos: recreación histórica, didáctica y democratización del conocimiento», *Her&Mus*, 20, 7-23.
- FERRO, M. (1995): *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*, México: Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, M. (1979): *Microfísica del poder*, Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y A. I. PÉREZ GÓMEZ (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata.
- GIROUX, H., P. FREIRE, A. T. MÉNDEZ, A. ALBA, B. OROZCO (2011): *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*, México: Siglo Veintiuno: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios Sobre la Universidad.
- GÓMEZ CARRASCO, C. J., R. A. RODRÍGUEZ PÉREZ y A. B. MIRETE RUIZ (2017): «Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros», *Revista Complutense de Educación*, 29(1), disponible en línea en <<https://doi.org/10.5209/RCED.52233>>.
- GONZÁLEZ GARCÍA, E. (2012): «La cultura política en los manuales escolares para la ciudadanía y los derechos humanos», en *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. I, Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales-Diada editora, pp. 447-455.
- GREVER, M. (2003): «Beyond Petrified History. Gender and Collective Memories», *Museumsblatt. Mitteilungen aus dem Museumswesen Baden-Württembergs*, 34, 5-7.
- HOBBSAWM, E. (1998a): *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Barcelona: Crítica.
- (1998b): *Sobre la historia*, Barcelona: Crítica.
- JELIN, E. (2002): *Los trabajos de la memoria*, Madrid: Siglo XXI.
- (2013): «Memoria y democracia. Una relación incierta», *Política*, 51(2), 129-144.
- KERR, D. (1999): «Citizenship education in the curriculum: An international review», *School Field*, 10(3/4), 5-32.
- KOSELLECK, R. y T. S. PRESNER (2002): *The practice of conceptual history: Timing history, spacing concepts*, Stanford: Stanford University Press.
- LÓPEZ FACAL, R. (2009): «Identificación e identidad nacional en los manuales de historia españoles», en J. Rodríguez Rodríguez, M. Horsley, y S. V. Knudsen (eds.): *10th International Conference on Textbook and Educational Media. Local, National and Transnational Identities in Textbook and Educational Media*, Santiago de Compostela: IARTEM, pp. 214-239.
- LÓPEZ FACAL, R. (2011): «Los “conflictos sociales candentes” en el aula», *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.
- LÓPEZ FACAL, R. y R. VALLS MONTÉS (2012): «La necesidad cívica de saber historia y geografía», en N. de Alba Fernández, F. F. García Pérez y A. Santisteban (eds.): *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, Montequinto, Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Diada, pp. 185-192.

- LORENZ, C. (2010): «Representations of Identity: Ethnicity, Race, Class, Gender and Religion. An Introduction to Conceptual History», en S. Berger y C. Lorenz (eds.): *The Contested Nation. Ethnicity, Religion, Class and Gender in National Histories*, Houndsmills: Palgrave Macmillan, pp. 24-60.
- LOWENTHAL, D. (1998): *El pasado es un país extraño*, Madrid: Akal.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R. (2014): «Profesores entre la historia y la memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España», *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 13, 41-48.
- ORELLANA FONSECA, C. E. y C. MUÑOZ LABRAÑA (2019): «Escuela y formación ciudadana: Concepciones de ciudadanía, formación ciudadana y del rol de la escuela», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), disponible en línea en <<https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.370561>>.
- ORTUÑO, J., I. BELLATTI y T. EPSTEIN (2020): «Enseñanza y aprendizaje de la historia. Justificaciones para un enfoque sociocultural crítico», en J. Prats (ed.): *Ciencias Sociales, ciudadanía y sociedad digital: reflexiones desde la educación*, Gijón: Trea.
- PAGÈS, J. (2019): «Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro», *El Futuro del Pasado*, 10, 19-56, disponible en línea en <<https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001>>.
- PINGEL, F. (2016): «Textbook revision programme. History, concepts, and assumptions», en *Unesco without borders*, Londres: Routledge Taylor y Francis Group (Gemeinsamer Bibliotheksverbund, GBV-Verbundzentrale des GBV, vZG), pp. 13-31, disponible en línea en <<https://opac.lbs-braunschweig.gbv.de:443/DB=6/PPNSET?PPN=866660259>>.
- PRATS CUEVAS, J. (2016): «Combates por la historia en la educación», *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, 15, 145-153.
- PRATS, J. y R. FERNÁNDEZ (2017): «¿Es posible una explicación objetiva sobre la realidad social? Reflexiones básicas e imprescindible», *Didacticae*, 1, 97-110, disponible en línea en <<https://doi.org/10.1344/did.2017.1.97-110>>.
- PRATS, J. y J. SANTACANA (2011): «¿Por qué y para qué enseñar historia?», en *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la Educación Básica*, México: Secretaría de Educación Pública, pp. 18-68.
- RICOEUR, P. (1999): *Historia y narrativa*, Barcelona: Paidós.
- SABIDO-CODINA, J. y M. ALBERT (2020): «Simultaneidad histórica y tratamiento didáctico del Holocausto», *Cuestiones Pedagógicas*, 29, 37-48, disponible en línea en <<https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.03>>.
- SACAVINO, S. (2015): «Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia», *Folios*, 41, 69-85.
- SÁEZ-ROSENKRANZ, I., I. BELLATTI y D. MAYORAL (2017): «La formación ciudadana en la educación secundaria obligatoria en Cataluña. Análisis del concepto de ciudadanía en el currículo», *International Journal of Sociology of Education*, 6(1), 105-127.
- SÁIZ SERRANO, J. (2014): «Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico», *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 87-99.

- SAMMLER, S. (2018): «History of the School Textbook», en E. Fuchs y A. Bock (eds.): *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, Nueva York: Palgrave Macmillan US, pp. 13-23, disponible en línea en <https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_2>.
- SAMMLER, S., F. MACGILCHRIST, M. OTTO y L. MÜLLER (2016): «Textbook Production in a Hybrid Age: Contemporary and Historical perspectives on Producing Textbooks and Digital Educational Media», *Eckert. Dossiers*, 6, 2-32.
- SÁNCHEZ AGUSTÍ, M., G. VÁSQUEZ LEYTON y N. VÁSQUEZ LARA (2018): «Medios de comunicación e historia reciente. Un estudio con alumnado chileno de secundaria», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 34, 19-33, disponible en línea en <<https://doi.org/10.7203/dces.34.10516>>.
- SÁNCHEZ, F. (2009): «La cultura histórica. Una aproximación diferente a la memoria colectiva», *Pasado y memoria: Revista de historia contemporánea*, 8, 267-286.
- TAWIL, S. y M. COUGOUREUX (2013): «Revisiting learning: The treasure within. Assessing the influence of the 1996 Delors report», *Unesco Education Research and Foresight. Occasional Papers*, 4, disponible en línea en <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002200/220050e.pdf>>.
- TRIBÓ, G. (2005): *Enseñar a pensar históricamente: Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*, Barcelona: Horsori-ICE, Universitat de Barcelona.
- VANSLEDRIGHT, B. y L. MAGGIONI (2016): «Preparing teachers to teach historical thinking? An interplay between professional development programs and school-systems' cultures», en T. Petty, A. Good, y S. M. Putman (eds.): *Handbook of Research on Professional Development for Quality Teaching and Learning*, (. Hershey: IGI Global, pp. 252-280, disponible en línea en <<https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0204-3>>.
- VILLALOBOS, J. (2000): «Educación y concientización: legados del pensamiento y acción de Paulo Freire», *Educere*, 4(10), 17-24.
- WERTSCH, J. (2002): «Memoria colectiva: cuestiones relacionadas con una perspectiva sociohistórica», en M. Cole, Y. Engeström, y O. A. Vasquez (eds.): *Mente, cultura y actividad*, México, D.F.: Oxford University Press, pp. 183-188.
- WILLIAMS, R. (1983): *Keywords. A vocabulary of culture and society*, Estados Unidos: Oxford University Press.
- WILLIAMS, R. (2000): *Marxismo y literatura* (2.ª edición), Barcelona: Península.
- WINEBURG, S. S. (2001): *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*, Filadelfia: Temple University Press.