

# Construyendo un compromiso democrático: memoria histórica, patrimonio y educación ciudadana<sup>1</sup>

JESÚS ESTEPA-GIMÉNEZ  
EMILIO JOSÉ DELGADO-ALGARRA  
*Universidad de Huelva*

## INTRODUCCIÓN

Con vistas a educar para una ciudadanía crítica y desarrollar un compromiso democrático, es recomendable abordar las temáticas controversiales. Integrar este tipo de temas en la enseñanza requiere trabajar valores cívicos fundamentales como la empatía. La falta de formación específica al respecto y el temor asociado a la inclusión crítica de temas controvertidos en la educación reglada ha llevado a que, tradicionalmente, una buena parte del profesorado opte por evitarlos. Ante esta situación, el Consejo de Europa ha considerado necesario la elaboración de materiales para la formación y apoyo del profesorado con el fin de que se traten este tipo de asuntos en el aula, y el alumnado debata en torno a ellos. Los autores de este material didáctico (Kerr y Huddleston, 2016), indican una serie de razones por las que es necesario incluir temáticas controvertidas en el aula: su importancia en la sociedad, que el debate sobre estos temas forme parte del proceso democrático, el alumnado recibe y comparte información sobre estos temas, los medios de comunicación pueden presentar la información de forma parcial, surgen nuevas controversias de manera continua, el análisis de estas temáticas precisa poner en práctica el pensamiento crítico y analítico, el compromiso con estos temas puede contribuir positivamente al desarrollo personal y emocional de los estudiantes, incluye temáticas actuales de gran relevancia, y, además, cabe destacar que el alumnado puede plantear dudas o introducir asuntos controvertidos dentro del aula, por lo que es recomendable que el profesorado tenga las competencias necesarias para saber actuar al respecto.

En el seno de la enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, la memoria entraría dentro de los denominados temas controversiales (Tribó, 2013); sin

<sup>1</sup> Este trabajo es resultado de investigación del Proyecto I+D+i *Educación patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía. Análisis de buenas prácticas, diseño e intervención en la enseñanza obligatoria* (EDU2015-67953-P) (Mineco/Feder).

embargo, pese a las ventajas que el análisis de este tipo de temáticas puede implicar para el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado y de la propia salud democrática, aún existen tabúes en relación con el análisis crítico de la memoria, siendo España uno de los países con ese problema. Esta situación dificulta el desarrollo de las funciones normalizadora y reparadora de la enseñanza de una historia con memoria en nuestro país. Como indican Domínguez Almansa y López Facal (2016), la construcción de la memoria oficial puede llevarse a cabo con base en el argumento de no desenterrar el pasado, un pasado que en ningún caso se enterró solo. En líneas generales, la construcción de una historia con memoria en la enseñanza de la historia implica adoptar un pensamiento crítico frente a los casos de violación de los derechos humanos de los vencidos, los desaparecidos, torturados, exiliados, presos políticos, la expropiación de bienes o la represión de las movilizaciones sociales (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2018).

Por otra parte, la educación patrimonial puede contribuir notablemente a la enseñanza de una Historia con memoria, si se seleccionan elementos patrimoniales que recuerden a las víctimas de la represión política o de la guerra, los olvidados o invisibilizados de un proceso histórico, los vencidos en una contienda, patrimonios en conflicto como resultado de las tensiones contrapuestas que son características de una memoria conflictiva.

Para reflexionar sobre todos y cada uno de estos contenidos relacionados con la enseñanza de la memoria y el patrimonio vinculado a ella, en este capítulo, tras una revisión conceptual del papel de la memoria en la educación para el compromiso democrático, se recogen algunas aportaciones significativas en la triangulación de memoria y patrimonio con la enseñanza de la historia. También veremos algunos de los obstáculos y retos a los que se enfrenta la enseñanza de una historia con memoria. Finalmente mencionaremos algunas propuestas didácticas que pretenden superar las dificultades y dar respuesta a los retos señalados, para terminar con unas conclusiones acerca de todo ello.

## LA MEMORIA EN LA EDUCACIÓN PARA EL COMPROMISO DEMOCRÁTICO

La memoria supone la vivencia del tiempo a través de la experiencia. En este sentido, al recibir una herencia, decidimos con qué aspectos de esa herencia quedarnos:

Somos memoria, y la realidad se conforma desde ella, y por eso es importante la pregunta por la relación entre el tiempo de la memoria y el tiempo de la educación, que es el tiempo de una vida que se impulsa hacia adelante (Bárcena, 2011, p. 112).

Así, los hechos y la significación de estos para los supervivientes forman parte indivisible de una memoria que se enfrenta a «proyectos de olvido», mientras que, en caso de no existir supervivientes de episodios traumáticos del pasado, nos encontramos con el fenómeno de la posmemoria (Reyes Mate, 2011). La posmemoria implica una búsqueda de recuerdos, archivos y narraciones; sin embargo, en este proceso, los hijos de los supervivientes y sus contemporáneos heredan historias a través de imágenes, objetos, historias, comportamientos y aficciones tanto dentro de la familia como en el seno de la cultura (Hirsch, 2015). En resumen, «[...] la mayor parte de la acción consciente de los seres humanos que se basa en el aprendizaje, la memoria y la experiencia constituye un inmenso mecanismo que sirve para afrontar constantemente el pasado, el presente y el futuro» (Hobsbawn, 1998, p. 53).

Atendiendo a los múltiples significados del término memoria, conviene distinguir entre diferentes niveles de agrupación de la memoria (Rinaldi, 2008): memoria individual, memoria colectiva y memoria pública. La memoria colectiva o social se transmite en el ámbito de un grupo social, mientras que la memoria pública u oficial implica un reconocimiento oficial por parte de la institución. Igualmente, la memoria puede entenderse como singular o plural, así mientras la primera se refiere a su valor absoluto, la segunda implica una renuncia a dicho valor absoluto y la aceptación de múltiples memorias dentro de un mismo grupo social o entre grupos sociales, lo cual afectará al colectivo de referencia (tabla 1). Sin embargo, cabe matizar que, pese a las posibilidades que ofrece la inclusión de la memoria en la enseñanza de la historia y del estudio de las controversias actuales e históricas en el proceso de educación para una ciudadanía democrática, crítica y responsable, la diversidad de factores que han influido en las diferentes memorias colectivas no ha hecho posible la construcción de una memoria histórica común.

Tabla 1. Articulación de los múltiples significados del término «memoria»

	Memoria entendida como facultad	Memoria entendida como recuerdo (en singular)	Memoria entendida como recuerdo (en plural)	
			Dentro del mismo grupo	Entre diferentes grupos
Nivel individual	La facultad de la memoria individual	Lo que se recuerda de la memoria individual	Pluralidad de recuerdos dentro del mismo individuo	Pluralidad de recuerdos entre individuos de grupos (a veces en conflicto)

Tabla 1. Articulación de los múltiples significados del término «memoria»

Nivel colectivo	El dispositivo de la memoria colectiva (la tecnología del texto, de la escritura, el apoyo mnemotécnico)	El conjunto de memorias colectivas (o el contenido de la memoria colectiva). Lo que un grupo decide que hay que recordar (como elemento identitario)	Pluralidad de recuerdos dentro del mismo grupo (a veces en conflicto)	Pluralidad de recuerdos entre grupos diversos (a veces en conflicto)
Nivel colectivo y público	La actividad de celebración oficial	Lo que el Estado considera que se debe recordar	Pluralidad de recuerdos oficiales dentro de la misma institución (a veces en conflicto)	Pluralidad de recuerdos oficiales entre diversas instituciones (a veces en conflicto)
Nivel científico	La historiografía científica	La reconstrucción de la historiografía	Unicidad de la reconstrucción historiográfica (no es posible una reconstrucción histórica alternativa, hay debates entre historiadores)	

Extraído y traducido de Rinaldi, 2008, p. 59.

La ciudadanía adopta posiciones dispares en cuanto a la necesidad de recuperar historias traumáticas del pasado en el presente; existe, por tanto, un debate social donde chocan dos posturas contrapuestas. Así pues, frente a una memoria traída al presente, lo que unos llaman «apertura de viejas heridas» otros lo consideran «reparación». Sin embargo, Santisteban (2007), en su propuesta de estructura conceptual del tiempo histórico, dentro del bloque «la temporalidad humana», incluye la memoria y el recuerdo como parte del pasado. Por lo tanto, el olvido implica la construcción de una conceptualización del tiempo histórico incompleta que puede desembocar en una tendencia descriptiva, sin interpretación, del presente, por encima de cualquier otra acción relacionada con el pasado y el futuro. A grandes rasgos, el presente ha sido el referente social de la ciudadanía, y se ha generado un desinterés por el pasado y por el futuro, un fenómeno que Hartog (2003) denominó como *presentismo*.

En general, la consciencia histórica, entendida como un pasado que se evoca y donde el presente se ve reflejado, permite tanto comprender el devenir histórico como

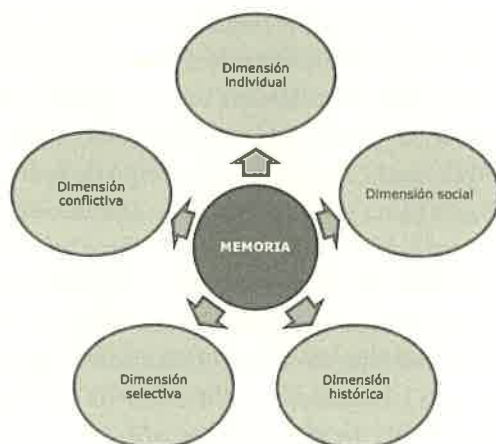


Figura 1. Dimensiones de la memoria.

orientar las actuaciones en el presente (Miguel-Revilla y Sánchez Agustí, 2018). Por otro lado, desde una concepción holística del tiempo histórico, enseñar conectando el presente con el pasado facilita el aprendizaje de las relaciones de causalidad, de utilidad para comprender las consecuencias que determinadas acciones en el presente podrían tener en el futuro. Como indica McCary (2002), las enseñanzas que conectan con la memoria personal contribuyen al desarrollo de la empatía y a la caída de estereotipos, limitando el fortalecimiento del respeto a aquellos que han sido silenciados u olvidados. Díez Gutiérrez (2013) conectó educación ciudadana, historia y memoria, afirmando que la democracia debe fomentar el acceso de la ciudadanía al conocimiento histórico como vía para garantizar el respeto a la pluralidad de memorias y la libertad para desarrollar y argumentar su propio posicionamiento.

El hecho de que se hable de memorias se debe a que, desde una perspectiva multidimensional, estas presentan una perspectiva individual, social u oficial no necesariamente coincidentes entre sí y en muchas ocasiones enfrentadas. Al igual que en el caso de la historia, las memorias pueden estar presentes en fuentes materiales, fuentes escritas, fuentes orales y fuentes gráficas o audiovisuales, pudiendo integrarse desde el planteamiento de la enseñanza y el aprendizaje de una historia con memoria.

Desde un enfoque multidimensional, podríamos definir la memoria como «un recuerdo cargado de valores subjetivos relacionados con los momentos conflictivos de nuestra historia reciente, definiéndose a raíz de la experiencia personal de cada individuo en el seno de un grupo social determinado» (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2016, p. 523). De este modo, en el análisis y comprensión de las memorias en la enseñanza de la historia, entran en juego cinco dimensiones claramente diferenciadas (Mainer, 2010; Cuesta, 2011) (figura 1): individual, social, histórica, conflictiva y selectiva.

La dimensión individual implica el recuerdo y la interpretación de sí mismo, de los demás y del mundo que le rodea, considerándose inseparable lo social. En relación con la dimensión social, los recuerdos son considerados fragmentos de tipo social vinculados a la clase, al género, a la etnia y a prácticas determinadas social e históricamente (Koselleck, 2012). Así pues, en el campo de la didáctica de la historia, González Monfort y Pagés (2014) destacan la necesaria interacción entre historia y memoria; entendiéndose que la historia debe comprender e integrar la memoria en un relato más denso y plural, donde la memoria social o colectiva sea entendida como un hecho social que no se puede negar ni excluir. La dimensión histórica está referida a la memoria de momentos traumáticos como el Holocausto judío, la dictadura cívico-militar Argentina (1976-1983), la dictadura militar chilena de Pinochet (1973-1990) o la Guerra Civil y el franquismo, en el caso de España. La dimensión selectiva de la memoria se refiere a los recuerdos y olvidos que configuran las memorias individual y colectiva.

Por otro lado, como indica Lomas (2011), la historia la escriben las clases dominantes, los vencedores; por lo que, para construir una ciudadanía crítica y democrática, resulta necesario atender al recuerdo y a la memoria de las víctimas de injusticias, conflictos y totalitarismos. El olvido, en líneas generales, impide el acceso al conocimiento y lleva a que se acepte una única versión del pasado, donde no se atiende a la diversidad de las memorias (Díez Gutiérrez, 2013). La dimensión conflictiva implica que la memoria debe entenderse como un espacio de tensiones contrapuestas, de ahí que, en la línea de Aranguren-Juaristi, Apaolaza-Llorente, Etxeberria Arquero y Vicent (2020), categoricemos su didáctica entre los temas controvertidos. La tendencia a la búsqueda del consenso, por encima de aceptar la existencia de una dimensión conflictiva de la memoria, responde también a las dificultades para conciliar las memorias en conflicto. En este sentido, resulta recomendable el estudio de casos reales de víctimas con nombres y apellidos que ayuden a comprender las causas de fenómenos sociales complejos vinculados con la memoria propiamente dicha (Díez Gutiérrez, 2009).

Benjamin (2008) consideró que la historia estaba construida por las clases dominantes, la de los vencedores; reivindica la historia y memoria de los vencidos además del rechazo al olvido. A esto debe sumarse el hecho de que un tiempo pasado tiende a ser recordado como mejor (Montero y Pérez Guerrero, 2011). Tanto el olvido como la «dulcificación» de la memoria dificultan el acceso a una racionalidad crítica en la enseñanza de una historia con memoria.

La Guerra Civil y el franquismo han sido episodios de la historia de España de gran relevancia que han influido en la vida de numerosas personas, dejando huellas que han permanecido hasta el presente. Tras la muerte de Franco, y por miedo a la reacción del ejército entre otras causas, tiene lugar la transición hacia un sistema parlamentario y la legalización de los partidos políticos, a la par que se produce un proceso

de olvido institucional. Dada su significatividad, cabe matizar que la Transición daría paso a la reforma política (1977) y a la Constitución española (1978). Sin embargo, desde mediados de la década de los noventa del siglo xx, se han intensificado posturas que piden una revisión de la memoria olvidada durante el paso de la dictadura a la democracia. En esencia, como indica Aróstegui (2004), podemos hablar de tres fases de la memoria oficial en España:

- Memoria de la exaltación: que abarca desde el final de la guerra civil española (1939) hasta el fallecimiento de Francisco Franco (1975).
- Memoria de la reconciliación: que abarca desde la muerte de Francisco Franco hasta mediados de los noventa del siglo xx.
- Memoria de la reparación: que abarca desde mediados de los noventa del siglo xx hasta la actualidad.

#### LA ENSEÑANZA DE UNA HISTORIA CON MEMORIA: ANTIPATRIMONIO Y PATRIMONIOS CONTROVERSIALES

El patrimonio es valorado en la medida en que es considerado como tal por los ciudadanos, de ahí que sea un constructo social. Desde la perspectiva multidimensional de la memoria que sostenemos, el patrimonio puede ser portador de memorias y no tiene por qué simbolizar lo mismo para todas las personas. Podemos distinguir cinco recursos para la enseñanza de una Historia con memoria: el trabajo con fuentes, imágenes, narraciones, testimonios y lugares de la memoria. Todos estos recursos tienen carácter patrimonial, de ahí la estrecha relación entre memoria y patrimonio y, por tanto, entre educación patrimonial y enseñanza de la memoria histórica.

Desde nuestra perspectiva, el patrimonio relacionado con la memoria es de naturaleza conflictiva, por lo que es idóneo para el trabajo en el aula como temática controversial. En la figura 2, puede observarse la relación entre patrimonio, memorias en conflicto y sus dimensiones. Como se indicó en el bloque anterior, desde una perspectiva multidimensional, las memorias presentan una perspectiva individual, social u oficial, las cuales no son necesariamente coincidentes entre sí e, incluso, desde su dimensión conflictiva, pueden llegar a estar enfrentadas. Como parte del patrimonio holístico, principalmente los elementos patrimoniales de carácter etnológico, histórico y artístico pueden ser portadores de memorias en conflicto. Estas memorias en conflicto, vinculadas con episodios traumáticos del pasado, forman parte de la persona y reciben la influencia del contexto comunitario o familiar al que pertenece el individuo, respondiendo simultáneamente a un proceso de recuerdo y olvido más o menos intencionado.

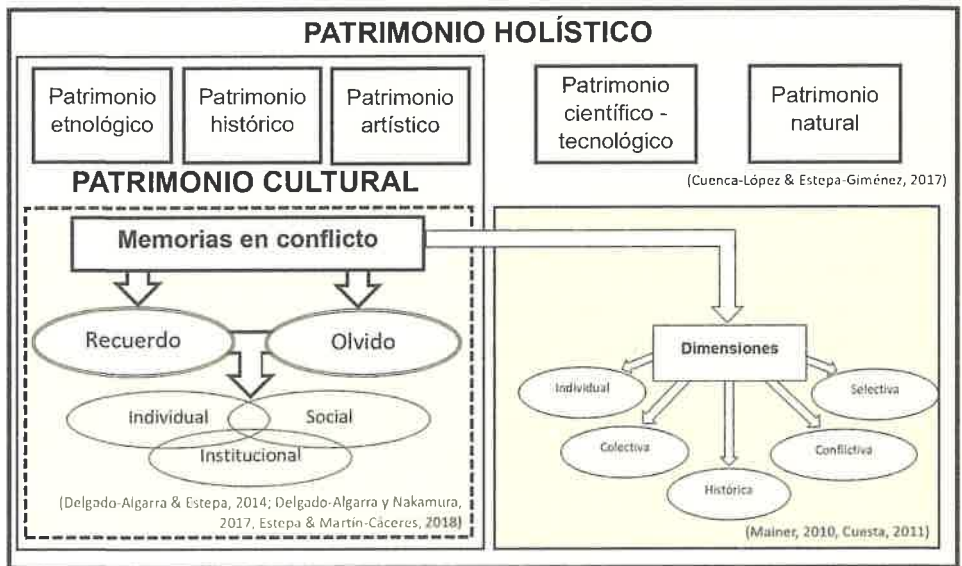


Figura 2. Patrimonio y dimensiones de la memoria (extraído de Delgado-Algarra, 2019)

En correspondencia con estas memorias en conflicto, aunque también por otro tipo de conflictos, hemos acuñado el término de «patrimonios controversiales». Con este concepto, queremos incidir en la selección de elementos patrimoniales para su enseñanza no por sus valores estéticos o medioambientales, sino en atención a diversas causas que suscitan conflicto, ya sea de carácter ideológico, político, económico, medioambiental o por interacción entre ellos (Estepa-Giménez y Martín-Cáceres, 2018). Esta selección intencionada tiene como fin propiciar en el alumnado habilidades y capacidades características del pensamiento crítico, la preocupación por estar y por permanecer bien informado, saber diferenciar hechos de opiniones, valorar la información y distinguir los intereses que favorecen cada opción, mantener la mente abierta para ser capaz de considerar puntos de vista divergentes al propio, tener flexibilidad para considerar alternativas y opiniones, honestidad para encarar los propios prejuicios, estereotipos y tendencias egocéntricas y/o sociocéntricas, y, por último, posicionamiento reflexivo para valorar los dilemas entre las tradiciones y la ética (Estepa-Giménez, 2019).

Los patrimonios controversiales los hemos clasificado en tres grandes bloques: patrimonios que generan conflicto y patrimonios silenciados y en transición, dentro de los cuales podemos diferenciar hasta siete subgrupos, cuatro en el primer bloque y tres en el segundo, que pasamos a enumerar. En el bloque de los patrimonios conflictivos, un primer subgrupo que denominamos antipatrimonio, un segundo formado

por los dilemas patrimoniales, en tercer lugar, el que hemos clasificado como patrimonio de la crueldad, y, por último, cierra el bloque el que hemos venido a denominar como patrimonios interesados. Adentrándonos en el segundo bloque, destacamos, en primer lugar, el patrimonio en femenino, seguido del patrimonio sometido, para finalizar con los denominados patrimonios rescatados.

En relación especialmente con la enseñanza de una historia con memoria, ubicamos el que hemos denominado antipatrimonio, por los contravalores que representa como ejemplo de las atrocidades de las guerras, persecuciones y represiones cometidas por el género humano. Este concepto no puede asimilarse con el de patrimonio con memoria, que recupera los elementos que han sido olvidados por pertenecer o identificarse con colectivos que han sufrido distintas discriminaciones, aunque existen concomitancias notables. Siguiendo a Vicent, Gillate, Campos y Castrillo (2020), no es hasta hace pocas décadas cuando comienzan a revalorizarse otros elementos relacionados con una historia más social y a patrimonializarse la memoria de los olvidados, a ser compartida y valorada, constituyéndose como un instrumento de acción de determinados grupos sociales que pretenden afirmar otras visiones de su identidad y otras formas de descubrir el pasado, más allá de la que consta en la memoria o historia oficial. En estos procesos han cobrado protagonismo nuevos agentes patrimonializadores, como asociaciones de recuperación de la memoria, que han sido claves para desarrollar un trabajo que las instituciones habían obviado.

Un enfoque semejante a este es el que se emplea en el trabajo de Domínguez Almansa y López Facal (2016), quienes señalan que hay patrimonios incómodos que se convierten en conflictivos. Entre ellos los generados en España con los procesos de identificación con las víctimas de la Guerra Civil y el franquismo como símbolo de la recuperación de la memoria histórica para un sector activo de la ciudadanía. Sin embargo, nuestro enfoque, recogiendo este planteamiento, se amplía al estar centrado en el trabajo en el aula de problemas socioambientales relevantes a través de la educación patrimonial.

Sin embargo, con la enseñanza del antipatrimonio en particular, tratamos de no olvidar las atrocidades cometidas en las guerras y en los conflictos violentos entre ciudadanos de un país o de varios países, constituyendo el patrimonio que engendraron otro elemento para educar históricamente en una ciudadanía no violenta, crítica y democrática. De este modo, se puede desarrollar una actitud empática y establecer vínculos con las víctimas, utilizando diversos elementos patrimoniales como recurso didáctico (fuentes orales y materiales, imágenes, testimonios, narraciones), en relación con los campos de concentración y exterminio nazi, como Dachau, Mauthausen, y Auschwitz (Sabido y Tarragona, 2020); las cárceles donde se ha torturado a presos políticos o miembros destacados de una etnia o confesión religiosa; los cementerios de víctimas de la primera y segunda guerra mundial; los museos y centros de interpre-

tación de la Inquisición (Moreno, 2012); los centros de interpretación sobre el cambio climático, el genocidio judío, el de la Paz en Guernika, el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos en Santiago de Chile y Buenos Aires (Campos, 2020) o el Hiroshima Peace Memorial Museum en Japón (Delgado-Algarra y Nakamura, 2017). Un último ejemplo que consideramos de especial interés es el Museo-Casa de la Memoria de Medellín (Colombia), creado en 2006, disponible en línea en <<https://www.museocasadelamemoria.gov.co/>>.

Como hemos señalado en una publicación previa (Estepa-Giménez y Martín Cáceres, 2020), la postulación que se realiza es que estos espacios deben contribuir a que la ciudadanía se haga preguntas y reflexione sobre las acciones acontecidas en detrimento y contra los humanos como especie, aunque estos postulados no sean compartidos por todos, ya que llevan implícitos, en ocasiones, un conflicto de memorias. Según Poria y Ashworth (2009), la musealización de estos espacios tiene un fin más turístico que educativo e iría más allá de presentarlos con el fin de ejemplificar la importancia de establecer la paz y la comprensión entre personas y países. En un principio, se puede afirmar que en todos estos espacios se destacan las consecuencias negativas de las guerras, acompañadas de la defensa de la tolerancia y la paz (Hooper-Greenhill, 1992), aunque estudios posteriores ponen de manifiesto que la interpretación que se lleva a cabo en estos sitios acaba dejando en un segundo plano estas ideas y prevalece el enfoque heroico o nacionalista. Podríamos señalar como ejemplo del primer caso el Anne Frank House en Ámsterdam o para el segundo caso el Museum of Tolerance (MOT) de Los Ángeles, donde se atiende más a lo sensacionalista y al reclamo turístico.

En el caso de España, Feliú y Hernández Cardona (2013) identifican la huella material de la guerra civil española como un patrimonio conflictivo debido a que existen paisajes, lugares y restos materiales que, además de evocar memorias, ayudan a comprender y dotar de significado lo que se recuerda. La visibilización de tensiones, traumas, contranarrativas implica la creación de un espacio de discusión, contestación y reconciliación; de manera que existen lugares y elementos patrimoniales que están directamente relacionados con el conflicto bélico civil. El Valle de los Caídos es un espacio paradigmático de patrimonio en conflicto o patrimonio controversial. Este espacio alberga una serie de construcciones en las cuales se genera una interpretación de la memoria que depende del posicionamiento ideológico de los ciudadanos, de los usos que se hacen de las mismas y de los objetivos implícitos en cada posicionamiento (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2014). El profesorado puede utilizar este monumento como un potente recurso didáctico para facilitar el análisis de la pluralidad mnemónica y de los intereses políticos e ideológicos implícitos en el mismo, para educar ciudadanos críticos y democráticos en la enseñanza de las Ciencias Sociales, y en particular, de la Historia.

También puede resultar de gran interés plantear un análisis tanto de las memorias a las que evoca un lugar o elemento patrimonial como del significado que tiene para las personas, ya que, en líneas generales, abre puertas a la enseñanza de una historia conectada con el entorno cercano del alumnado e impulsa su compromiso con la democracia. Como indican Domínguez Almansa y López Facal (2016), una historia con memoria planteada en los términos antes mencionados implica acercarse a las víctimas, analizando críticamente las causas de su invisibilidad y estableciendo un puente entre memoria del sufrimiento y sus espacios en el marco de la educación patrimonial.

En definitiva, reivindicamos que la educación patrimonial puede contribuir notablemente a la enseñanza de una historia con memoria si se seleccionan elementos patrimoniales que recuerden a las víctimas, los disidentes, los olvidados y los vencidos. Esto se traduce en otra manera de hacer historia y de enseñarla, constituyendo un potente recurso didáctico para el aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, además de competencias como la empatía histórica, el trabajo con fuentes primarias y secundarias, la inteligencia emocional, la educación patrimonial y habilidades de pensamiento crítico y de análisis.

Por otro lado, ante la hegemonía del modelo didáctico tradicional en la enseñanza de la Historia (Estepa-Giménez, 2017), el tratamiento de estos temas controvertidos en el aula hace necesario el uso de una metodología menos transmisiva por parte del profesorado y más activa en lo que se refiere al alumno, para evitar el adoctrinamiento ideológico y favorecer actitudes reflexivas y críticas. Con el desarrollo de este tipo de contenidos y la puesta en práctica de una metodología más motivadora, se ofrece a los estudiantes la posibilidad de desarrollar competencias que les lleven a asumir un mayor compromiso con el presente, la comprensión de sus vínculos con el pasado y la reflexión sobre las consecuencias que pueden tener determinados hechos y acciones en el futuro.

## OBSTÁCULOS, RETOS Y PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA DE UNA HISTORIA CON MEMORIA

Plantear una visión crítica en el aula en torno a casos vinculados con la memoria requiere volver a sucesos históricos similares, donde debemos conocer las reglas que operan en situaciones conflictivas (Argibay, Celorio y Celorio, 2009). Desde este enfoque, es posible entender, reflexionar y proponer posibles soluciones tomando conciencia del papel de la memoria en conflictos del mundo actual.

Sin embargo, es necesario advertir que existe una serie de factores que limitan el uso funcional de la memoria en la escuela. Hess (2002, 2008) plantea la falta de experiencia de profesores noveles —lo cual no implica que los profesores experimentados

incluyan necesariamente la memoria en las clases de historia—, las concepciones docentes en relación con lo que es enseñar historia y la pertinencia de introducir la memoria en el aula, y el miedo a la reacción de la comunidad educativa. En este último caso, pese a que pueda existir interés por parte del docente, el miedo a la reacción de compañeros y familias supone una limitación relevante a la hora de introducir críticamente la memoria en el aula de historia. Teniendo en cuenta que, como indicamos anteriormente, la memoria es uno de los considerados temas controversiales, Water-son (2009) y Yeager y Humphries (2011) llevan a cabo una serie de investigaciones cuyas conclusiones coinciden en el hecho de que buena parte del profesorado evita, por los motivos señalados, el tratamiento de estos temas en el aula. Por otro lado, cabe destacar que tratamientos poco profundos que buscan el consenso con debates moralistas ya predecibles de antemano y el escaso interés del alumnado forman parte de la falta de tradición de acudir a la memoria en la enseñanza de la Historia. Estos obstáculos, como veremos a continuación, generan importantes dificultades en cuanto a la enseñanza de una historia con memoria.

Además de adoptar una actitud empática con las víctimas, incluir críticamente la memoria en la enseñanza de la historia, tiene por objetivo la educación para una ciudadanía crítica y comprometida con la democracia y los derechos humanos. Así, afirma Sacavino (2015), en relación con la pedagogía de la memoria para que no se vuelvan a repetir prácticas sistemáticas de violación de los derechos humanos, como la ocurrida en Brasil con el golpe civil-militar de 1964:

La educación para el «nunca más» promueve el sentido histórico, la importancia de la memoria en lugar del olvido. Supone romper la cultura del silencio, de la invisibilidad y de la impunidad presente en la mayoría de los países latinoamericanos, lo cual es un aspecto fundamental para la educación, la participación, la transformación y el desarrollo de la democracia. Exige mantener siempre viva la memoria de los horrores de las dictaduras, autoritarismos, persecuciones políticas, torturas, desapariciones, exilios y muchas más violaciones de los derechos humanos (Sacavino, 2015:3).

De ahí que sea crucial para cualquier desarrollo de «políticas educativas de la memoria» la interrogación acerca de cómo indagar en el pasado desde el presente: qué recordar, cómo recordar y para qué recordar. La transmisión del pasado reciente en la escuela, a través de la labor de los educadores como portadores de un conocimiento específico y sujetos de derecho, implica activar estas preguntas para que la pedagogía de la memoria habilite vínculos significativos con el pasado que permitan imaginar futuros más justos (Rosemberg y Kovacic, 2010).

En este sentido, trabajar con la memoria y pensar en la formación cívica a través de un problema relevante no es lo mismo que «perder el tiempo con un argumentario de tópicos corporativos, sino de reflexionar sobre las armaduras éticas y políticas

con las que una ciudadanía crítica debe dotarse» (López, 2008, p. 41). Es destacable considerar que, en algunos textos escolares, se plantean estos enfoques moralistas frente a temáticas vinculadas con la memoria, considerando los derechos humanos como algo consolidado y dependiente de enfoques humanitarios. El filósofo Bueno (2007) introduce el término de «papilla humanista», que asocia a debates superficiales donde todo el mundo está de acuerdo de antemano con una postura y donde no hay confrontación de ideas ni necesidad de argumentar para convencer a la otra persona. Por otro lado, en las culturas escolares predomina un presentismo desde una mirada bipolar y sin matices que, como afirma López (2008), se logra a raíz de la legitimidad conseguida por la combinación del cientifismo pedagógico, el consenso político y la ocultación de la discordancia.

Por otra parte, tampoco hay tradición, ni en España ni en muchos países de nuestro entorno, de recurrir a la memoria individual en el contexto educativo. Como afirma Pagés (2008), existe un cierto temor casi generalizado sobre el tratamiento que debe darse a la memoria en la enseñanza de la historia, especialmente, teniendo en cuenta la que se refiere a hechos traumáticos del pasado, que, en muchas ocasiones, sus protagonistas y familiares directos prefieren no recordar. Son muchas las preguntas que pueden surgir al referirnos a la memoria, siendo algunas de ellas las siguientes:

- ¿Por qué hacer un uso didáctico de la memoria en la escuela?
- ¿Qué aporta en el aprendizaje de la Historia?
- ¿Cómo contribuye a la educación para una ciudadanía democrática?
- ¿Es siempre justo el consenso?
- ¿Hay que huir del conflicto?
- ¿Hay que huir de los temas controvertidos?
- ¿Hay que recordar o, por el contrario, hay que olvidar?
- ¿A quién beneficia y a quién perjudica el olvido?

Las respuestas a estas cuestiones no son triviales y, aunque en ocasiones se encuentren mediatizadas acríticamente por la mitificación de posiciones sesgadas ideológicamente, es necesario un posicionamiento individual flexible donde se eviten tópicos y respuestas subordinadas acríticamente a estos sesgos.

En cuanto a propuestas y materiales didácticos, existen algunos programas relevantes y de interés, como el proyecto piloto *Derechos Humanos y Democracia en Acción*, organizado conjuntamente por el Consejo de Europa y la Comisión Europea, la Carta y el Programa del Consejo de Europa sobre Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos, el Consejo sobre la educación religiosa, intercultural e histórica, y la resolución no violenta de conflictos, y el programa de desarrollo profesional para la enseñanza eficaz de temas controvertidos *Vivir con la controversia: cómo*

enseñar temas controvertidos mediante la educación para la ciudadanía y los derechos humanos (Kerr y Huddleston, 2016). En este último programa, participaron Chipre, Irlanda, Montenegro, España y Reino Unido con el apoyo de Albania, Austria, Francia y Suecia.

Además, el Consejo de Europa ha publicado<sup>2</sup> una edición en 2015 de *COMPASS, Manual de Educación en los Derechos Humanos con jóvenes*, donde se incluye la enseñanza de la memoria, porque aunque no hay ningún derecho humano conectado directamente al hecho de la memoria; el tipo de eventos que la sociedad siente la necesidad de recordar casi siempre son aquellos en los que los derechos humanos de ciertos grupos de personas han sido ignorados, como el Holocausto nazi, por el que los judíos, gitanos, discapacitados, homosexuales, personas de todo tipo de credo político y las personas de nacionalidad eslava fueron tratados inhumanamente y sufrieron la violación de derechos humanos. Esta violación de derechos también se experimenta en las guerras, las deportaciones o las «depuraciones étnicas», así como en los genocidios, porque en todos estos casos se produce la dejación de los principios más elementales de los derechos humanos: que todas las personas deben ser consideradas como iguales en dignidad y derechos. En este manual se diseñan hasta 58 actividades de las que dos trabajan específicamente la memoria: ¡Dosta!, actividad en la que los participantes planifican y llevan a cabo un proyecto de acción para concienciar sobre los gitanos víctimas del Holocausto y en la que se trabajan el derecho a la no discriminación, el derecho a la vida y los derechos culturales; *Etiqueta de memoria*, actividad en la que los participantes crean colectivamente una «nube de etiquetas» para representar sus pensamientos y sentimientos evocados por los monumentos de guerra públicos, cuyos contenidos tratan el derecho a la vida, la libertad y la seguridad de la persona, el derecho a participar en la vida cultural y la libertad de pensamiento y conciencia.

Por otra parte, la Organización de Estados Americanos elaboró el material Proyecto Multinacional «Memoria y Derechos Humanos en el Mercosur. Biblioteca y Materiales Didácticos», y en el marco de ese proyecto el Ministerio de Educación argentino ha publicado *Educación, Memoria y Derechos Humanos. Orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza* (Rosemberg y Kovacic, 2010). En la presentación de este material, se indica que la promoción de la enseñanza del pasado reciente se sostiene en la idea de que los derechos humanos son conquistas sociales, resultado de las acciones humanas y, en consecuencia, al transmitirlos, se refuerzan las nociones de responsabilidad, participación e inclusión. Desde la educación, es posible invitar a los jóvenes a reflexionar, debatir, abrir nuevas preguntas y buscar nuevas respuestas para poder posicionarse críticamente frente a situaciones reales. En este sentido, la

<sup>2</sup> Disponible en línea en <<https://www.coe.int/es/web/compass/introduction-to-the-2012-edition>>.

educación en la memoria y los derechos humanos constituye un aporte fundamental para la construcción de una nación justa, equitativa, económica y socialmente desarrollada y habitada por ciudadanos activos, cuya responsabilidad se alimenta también a partir de reconocerse como partícipes de un pasado común. El apartado IV de este material constituye un interesante aunque breve capítulo, dedicado a recursos para la enseñanza, que van desde el trabajo con fuentes hasta propuestas con testimonios y sitios de la memoria.

En el caso de España, destacamos algunas experiencias didácticas de entre aquellas que ya empiezan a proliferar lentamente, como la exposición *Memoria de la educación y educación de la memoria*, del IES Fray Luis de León (Salamanca), coordinada por Cuesta (2008). También la publicación de tres unidades didácticas para la recuperación de la memoria histórica —la causa republicana, la represión franquista y la resistencia antifranquista— diseñadas por Díez Gutiérrez (2009) para recuperar esa parte de nuestra historia en formato de libro de texto, con actividades para desarrollar en el área de Historia de 2.º de Bachillerato. De especial interés, por su originalidad y por la metodología didáctica empleada basada en la investigación escolar, es el proyecto de educación ciudadana y memoria en un centro de ESO de un barrio periférico de Sevilla, que constituye una propuesta educativa sobre la historia de dicho barrio, formado por los familiares y descendientes de los presos políticos del franquismo condenados a trabajos forzados en la construcción del Canal del Bajo Guadalquivir (Pineda-Alfonso y García-Pérez, 2015).

Con un enfoque más de investigación que de innovación educativa, destacamos los trabajos de Domínguez Almansa y López Facal, en particular el publicado recientemente en el *Handbook sobre educación ciudadana y educación patrimonial* (Domínguez Almansa y otros, 2020), en el que se da cuenta de sus estudios sobre lo que denominan pasados incómodos o conflictivos, descubriendo recuerdos ocultos en lugares cotidianos. Tomando esto como un problema tanto cívico como educativo, se llevan a cabo procesos para integrar la emoción y racionalidad crítica, con el objetivo de dar sentido a la experiencia educativa de los estudiantes tanto en la universidad como, más tarde, en el aula de primaria. De gran interés y novedad es el trabajo de Aranguren-Juaristi, Apaolaza-Llorente, Etxeberria Arquero y Vicent (2020), en relación con testimonios de víctimas en el módulo educativo *Adi-adian*, estudio realizado en los grados de educación infantil y primaria, para analizar el acercamiento al alumnado de la historia reciente del País Vasco a través de testimonios de víctimas. Como igualmente original consideramos la investigación de Vicent, Gillate, Campos, y Castrillo (2020) sobre el potencial educativo de aplicaciones de memoria histórica. Por último, también han llamado nuestra atención el análisis de una serie de proyectos y unidades didácticas para la enseñanza de la Guerra Civil y el franquismo que realiza Rolland (2018), quien ha concluido que suele predomi-

nar la atención a los rasgos identitarios de las víctimas, desatendiéndose cuestiones como las estructuras de dominación, filiaciones políticas y acciones de lucha y resistencia de esas víctimas. Por otro lado, Galiana i Cano (2018), a raíz de la revisión de una experiencia didáctica, concluye que existen grandes carencias en cuanto al conocimiento del alumnado en relación con la memoria democrática y la utilidad de trabajarla en el aula.

Respecto a las experiencias e investigaciones didácticas descritas, debemos señalar que, en la enseñanza de estos contenidos, como indica García Andrés (2018), se utilizan una pluralidad de fuentes históricas (primarias y secundarias) y la participación de las familias como protagonistas, en muchos casos, de episodios de la historia reciente de España, como la dictadura, la Transición o el terrorismo. De estas fuentes para la indagación de la memoria, destacamos la fuente oral porque, como afirma Pagés (2008), permite presentar los contenidos históricos como un estudio vivo del pasado y ayudan a avanzar desde la historia personal a la historia familiar y, de esta, a la historia colectiva. En este sentido, señala también Prats (2008) que trabajar la memoria histórica con los estudiantes plantea al profesorado un reto de gran interés didáctico: la combinación de lo micro y lo macro considerados holísticamente, lo que supone que una escala y una parte no se explican sin las demás.

Finalmente, y continuando con la enseñanza de una historia con memoria en nuestro país, se debe evitar no enseñar por «falta de tiempo» contenidos de la historia de España que van desde la Segunda República, pasando por la Guerra Civil, hasta la posguerra, incluyendo la implantación de la dictadura, la violación sistemática de los derechos humanos de los vencidos, los desaparecidos, torturados, exiliados, presos políticos, la expropiación de bienes y la represión de toda protesta, como parte de un proceso de educación para una ciudadanía crítica y comprometida con la memoria democrática de su pasado, los problemas del presente y la construcción de su futuro.

## CONCLUSIONES

Si, como afirma Prats (2010), el compromiso democrático implica la enseñanza de una historia con memoria, la inclusión crítica de la memoria en la enseñanza de la historia puede influir positivamente al menos en tres aspectos fundamentales de la formación social del alumnado. El primero se refiere al compromiso con los problemas sociales relevantes y de educación ciudadana propiamente dicha. Así, el informe de McCary (2002) concluye que las enseñanzas conectadas con la memoria personal fomentan en los estudiantes la empatía y la caída de estereotipos, lo que desemboca en el desarrollo de conductas coherentes con la justicia social y con respecto a aquellos que han sido silenciados u olvidados.

El segundo, aunque la enseñanza y el aprendizaje de temas controvertidos no es una tarea fácil, como hemos visto, resulta fundamental para que el alumnado desarrolle habilidades de pensamiento crítico y de análisis, progrese en su desarrollo personal y emocional y, en definitiva, se eduque para comprometerse con el presente, comprenda su vinculación con el pasado y reflexione sobre las posibles consecuencias que tienen determinados hechos y acciones en el futuro.

Finalmente, el tercero se refiere al patrimonio y especialmente a lo que hemos denominado antipatrimonio —por definición, un tema controvertido que permite abordar la educación patrimonial desde un enfoque crítico—, se constituye en testigo, huella o testimonio de la memoria, muy idóneo para trabajar en el aula valores como la empatía, la solidaridad, la convivencia democrática, el pacifismo y la no violencia y la defensa de los derechos humanos. Además, la educación ciudadana y la educación patrimonial comparten una serie de principios y objetivos que facilitan la integración de propuestas inclusivas para potenciar aspectos como la participación, el compromiso y la consciencia histórica (Delgado-Algarra y Cuenca López, 2020). Así pues, teniendo en cuenta lo anteriormente indicado sobre las temáticas controversiales, plantear la inclusión significativa y funcional de la memoria y el patrimonio en la educación histórica puede contribuir del mismo modo a que el alumnado aprenda a ser (y actuar) como un ciudadano crítico, desarrollando una consciencia histórica que haga posible su compromiso con la resolución de los problemas socioambientales del presente, comprendiendo su genealogía y asumiendo sus responsabilidades en la construcción del futuro.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARGIBAY, M., G. CELORIO y J. CELORIO (2009): *Educación para la ciudadanía global: debates y desafíos*, Bilbao: Hegoa.
- ARANGUREN-JUARISTI, O., D. APAOLAZA-LLORENTE, B. ETXEBERRIA ARQUERO y A. VICENT (2020): «Testimonios de víctimas en el módulo educativo Adi-adian. Una mirada desde la didáctica de las ciencias sociales y la educación patrimonial», *Investigación en la Escuela*, 101, 15-24.
- ARÓSTEGUI, J. (2004): *La historia vivida*, Madrid: Alianza Editorial.
- BÁRCENA, F. (2011): «Pedagogía de la memoria y transmisión del mundo. Notas para una reflexión», *Con-Ciencia Social*, 15, 109-118.
- BENJAMIN, W. (2008): «Sobre el concepto de historia», *Obras*, libro I, vol. 2, Madrid: Abada Editores.
- BUENO, G. (2007): *La fe del ateo*, Madrid: Editorial Temas de Hoy.
- CUESTA, R. (2008): *Memoria de la educación y educación de la memoria*, Salamanca: Kadmos.

- CUESTA, R. (2011): «Historia con memoria y didáctica crítica», *Con-ciencia Social*, 15, 15-30.
- DELGADO-ALGARRA, E. J. (28-30 de octubre de 2019): «Conflictos en tiempo de paz. Patrimonio, ciudadanía y memoria en el contexto japonés», *Prácticas y Reflexiones en Educación Patrimonial*, Huelva: Universidad de Huelva.
- DELGADO-ALGARRA, E. J. y J. M. CUENCA LÓPEZ (2020): «Challenges for the Construction of Identities with Historical Consciousness: Heritage Education and Citizenship Education», E. Delgado-Algarra y J. M. Cuenca-López (eds.): *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education*, United States: IGI Global, pp. 1-25
- DELGADO-ALGARRA, E. J. y J. ESTEPA-GIMÉNEZ (2014): «El Patrimonio como huella de la memoria histórica: análisis didáctico de dos monumentos en España y Japón», *Clio: history and history teaching*, 40, disponible en línea en <<http://clio.rediris.es/n40/articulos/mono/MonDelgadoEstepa2014.pdf>>.
- (2016): «Ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de la historia: análisis de la metodología didáctica en un estudio de caso en ESO», *Revista de Investigación Educativa*, 34 (2), 521-534.
- (2018): «Ciudadanía y dimensiones de la memoria en el aprendizaje de la historia: análisis de un caso de educación secundaria», *Vínculos de Historia*, 7, 366-388.
- DELGADO-ALGARRA, E. J. e Y. NAKAMURA (2017): «Promoción de la paz en entornos sociales y educativos: el caso de Hiroshima Peace Memorial Museum», en E. J. Delgado Algarra (ed.): *Conociendo Japón desde una perspectiva hispano-japonesa: historia, identidades culturales y educación*, Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, pp. 109-122
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. (2009) (dir): *Unidades Didácticas para la recuperación de la memoria histórica*, León: Foro por la Memoria de León.
- (2013): «La memoria histórica en los libros de texto escolares», *Revista Complutense de Educación*, 25 (2), 393-409.
- DOMÍNGUEZ ALMANSA, A. y R. LÓPEZ FACAL (2016): «Memoria histórica, patrimonio y formación del profesorado de educación primaria», en S. Molina, N. Llonch y T. Martínez Gil (eds.): *Identidad, ciudadanía y patrimonio: educación histórica para el siglo XXI*, Gijón: Trea, pp. 55-66.
- (2020): «Conflictive Memory and Heritage Education in the Initial Training of Primary Teachers», en E. Delgado-Algarra y J. M. Cuenca-López (eds.): *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education*, Estados Unidos: IGI Global, pp. 472-500.
- ESTEPA-GIMÉNEZ, J. (2017): *Otra didáctica de la Historia para otra Escuela*, Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- (2019): «Memoria, patrimonio y ciudadanía: una contribución desde una perspectiva didáctica», *Revista PH*, 96, 225-226.
- ESTEPA-GIMÉNEZ, J. y M. MARTÍN CÁCERES (2018): «Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica. Patrimonios en conflicto y pensamiento crítico», en C. J. Gómez Carrasco y P. Miralles (coords.): *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza*, Barcelona: Octaedro, pp. 75-86.

- (2020): «Heritage in Conflict: A Way to Educate in a Critical and Participative Citizenship», E. Delgado-Algarra y J. M. Cuenca-López (eds.): *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education*, Estados Unidos: IGI Global, pp. 43-55.
- FELIÚ, M. y F. X. HERNÁNDEZ CARDONA (2013): *Didáctica de la guerra civil española*, Barcelona: Graó.
- GALIANA I CANO, V. (2018): «La memoria democrática en las aulas de secundaria y bachillerato: balance de una experiencia didáctica», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 34, 3-18.
- GARCÍA-ANDRÉS, J. (2018): «Comprender los cambios sociales en el final del franquismo Trabajo con fuentes históricas en un entorno virtual», *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 92, 30-33.
- GONZÁLEZ MONFORT, M. P. y J. PAGÉS (2014): «Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas», *Historia y Memoria*, 9, 275-311.
- HARTOG, F. (2003): *Régimes d'historicité. Presentisme et expériences du temps*, París: Seui.
- HESS, D. (2002): «Teaching controversial public issues discussions: Learning from skilled teachers», *Theory and Research in Social Education*, 30 (1) 10-41.
- (2008): «Controversial issues and democratic discourse», en L. S. Levstik y C. A. Tyson (eds.): *Handbook of Research in Social Studies Education*, Nueva York: Taylor and Francis.
- HIRSCH, M. (2015): *La generación de la Posmemoria. Escritura y cultura visual después del Holocausto*, Carpe Noctem.
- HOBBSAWN, E. J. (1998): *Sobre la historia*, Barcelona: Crítica.
- HOOPER-GREENHILL, E. (1992): *Museum and the Shaping of Knowledge*, Londres: Routledge.
- KERR, D. y T. HUDDLESTON (2016): *La enseñanza de temas controvertidos*, Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- KOSELLECK, R. (2012): *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*, Madrid: Trotta.
- LOMAS, C. (2011): «Tiempo de olvidos, tiempo de memoria», en C. Lomas (coord.): *Lecciones contra el olvido: memoria de la educación y educación de la memoria*, Barcelona: Octaedro, pp. 4-14.
- LÓPEZ, C. (2008): «Crítica del entramado ético político en la ciudadanía democrática», *Con-Ciencia Social*, 12, 41-62.
- MAINER, J. (26-30 de julio de 2010): «Memoria, historia y didáctica crítica. Los deberes de la educación histórica; por una historia con memoria», XV Congreso Colombiano de Historia, Bogotá.
- MCCRARY, N. (2002): «Investigating the Use of Narrative in Affective Learning on issues of Social Justice», *Theory and Research in Social Education*, 30, (2), 255-273.
- MIGUEL-REVILLA, D. y M. SÁNCHEZ AGUSTÍ (2018): «Modelos de conciencia histórica en el alumnado de Educación Secundaria: tradición, simbología y contextualización en torno a los restos del franquismo», *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 119-142.

- MONTERO, J. M. y V. M. PÉREZ GUERRERO (2011): «Memoria y olvido de Carlos Lerena», *Con-Ciencia Social*, 15, 61-81.
- MORENO, D. (2012): «El primer museo de la Inquisición», *Andalucía en la historia*, 36, 56-59.
- PAGÉS, J. (2008): «El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia», *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, 43-53.
- PINEDA-ALFONSO, J. A. y F. GARCÍA-PÉREZ (2015): «Geografía y educación ciudadana. Análisis de una experiencia innovadora en un barrio de Sevilla», *Instrumento-Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 17 (2), disponible en línea en <<https://instrumento.ufff.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/2866>>.
- PORIA, Y. y G. J. ASHWORTH (2009): «Heritage Tourism-Current Resource for Conflict», *Annals of Tourism Research*, vol. 36, 3, pp. 522-525.
- PRATS, J. (2008): «Memoria histórica versus historia enseñada», *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, 5-8.
- (2010): «Memoria histórica y enseñanza de la historia», *Escuela*, 3877, 3.
- RINALDI, G. (2008): «Storia e memoria. En Ziruolo», *I luoghi, la storia, la memoria*, Génova: Le Mani.
- ROLLAND, J. (2018): «¿Qué dice la escuela cuando el pasado duele? Enseñanza de la guerra civil y el franquismo», *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 92, 49-54.
- ROSEMBERG, J. y V. KOVACIC (2010): *Educación, memoria y derechos humanos. Orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*, Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- SABIDO, J. y M. J. TARRAGONA (2020): «Simultaneidad histórica y tratamiento didáctico del Holocausto», *Cuestiones pedagógicas*, 29 (1), 37-48.
- SACAVINO, S. (2015): «Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia», *Folios. Segunda época*, 41, 69-85.
- SANTISTEBAN, A. (2007): «Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico», *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 19-29.
- TRIBÓ, G. (2013): «History teaching and peace education in a time of crisis», *Policy Paper*, 09.
- VICENT, N., I. GILLATE, T. CAMPOS y J. CASTRILLO (2020): «Potencial educativo de apps de memoria histórica», *Aula Abierta*, 49 (1), 35-45.
- WATERSON, R. A. (2009): «The examination of pedagogical approaches to teaching controversial public issues: Explicitly teaching the Holocaust and comparative genocide», *Social Studies Research and Practice*, 4 (2), 1-24.
- YEAGER, E. y E. K. HUMPHRIES (2011): «A Social Studies teacher's sense making of controversial issues discussions of race in a predominantly white, rural high school classroom», *Theory and Research in Social Education*, 39, (1), 92-134.