

LA PRESENCIA DE LA MEMORIA Y LA LEY DE MEMORIA HISTÓRICA EN LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS DOCENTES

Beatriz Andreu Mediero

beatriz.andreu@ulpgc.es

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

1. Introducción

El nuevo panorama internacional que surgió en la década de los noventa hizo necesaria una revisión de la enseñanza de la Historia. La confrontación del pasado se tornó en fenómeno cultural global que se orientaba hacia la memoria, ya que se hacía necesario explicar “las «amnesias» políticamente organizadas y en muchos casos popularmente apoyadas” (Carretero, 2008, p. 23). Desde instancias internacionales se reivindicaba el papel que debía tener la enseñanza de la Historia para desarrollar la actitud crítica y, en este sentido, retomar aquella historia que hubiera sido ignorada en base a fines ideológicos, estudiándose así cuestiones controvertidas socialmente y que pudieran recoger otras versiones, para lo cual la historia oral, es decir, la memoria, resultaba una fuente a tener en cuenta (Council of Europe, 2001).

En España, Paloma Aguilar abrió el debate historiográfico sobre historia, memoria y memoria histórica con su tesis doctoral de 1995, publicada un año después (Aguilar, 1996), al cual fueron sumándose, posteriormente, otros historiadores (Pagès, 2015). La polémica no cesó desde entonces y el debate social y político suscitado cuando el PSOE ganó las elecciones en 2004, se alargó hasta que en 2007 vio la luz la popularmente conocida como ley de memoria histórica. Pese a los vaivenes políticos con el posterior gobierno del PP, la ley ha estado vigente desde entonces y el debate sigue estando de plena actualidad, máxime con la llegada al Gobierno nuevamente del PSOE en 2018. Durante estos años, diferentes sectores de la sociedad han luchado por mejorar aspectos que no se contemplaron en su momento en esta ley y algunas comunidades autónomas han estado caminando hacia su propia legislación. Sin embargo, González y Santisteban destacan que “los cambios en los planteamientos filosóficos, jurídicos y políticos en el mundo y en el país, no aseguran que se transfieran de manera directa a las prácticas de enseñanza” (González y Santisteban, 2015, p. 40), aunque sí esperamos que tras más de veinte años, esa transferencia se haya dejado sentir de una forma importante en la formación de los futuros docentes que hoy en día realizan su formación inicial.

Así, teniendo en cuenta que desde el momento que se plantea la transición para abordar un periodo democrático, las “memorias están en construcción”, para poder “forjar socialmente la memoria democrática” (Stern, 2011), y partiendo de que como docentes tenemos la responsabilidad de promover una historia crítica y una historia con memoria (Cuesta, 2010), presentamos en este trabajo algunos resultados de una investigación más amplia, llevada a cabo entre el alumnado del Grado de Educación Primaria y del Máster de Formación del Profesorado, en la especialidad de Geografía e Historia, de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), que pretende dilucidar hasta qué punto la memoria histórica ha estado integrada en su formación histórica, alcanzando por tanto, una conciencia histórica que permita afrontar una historia del presente respetuosa con los derechos humanos y proclive a la construcción de una ciudadanía democrática, así como de la propia ley de 2007, conocida como ley de memoria histórica.

2. Marco teórico

Durante la primera mitad del siglo XX, Halbwachs afrontó el tiempo y la memoria desde una perspectiva sociológica, otorgándole a la memoria un carácter activo y dinámico. Esto último, es lo que Miren Llona ha explicado con posterioridad, estableciendo que la memoria es activa porque es creativa, por su capacidad de recordar, lo que supone una fuente para el estudio de las identidades, y porque se construye a través del lenguaje (Llona, 2012). Igualmente, Halbwachs establece que podemos dominar dos memorias, la individual o personal, que se apoya en la social, y la memoria exterior o memoria histórica, social o colectiva que “envuelve a las memorias individuales” (Halbwachs, 2004, p. 54). Recomienda así, no separar la individual de la histórica, porque una se basaría en impresiones y la otra en hechos y acontecimientos, y aquí recuerda que “nuestra memoria no se basa en la historia aprendida, sino en la historia vivida” (Halbwachs, 2004, p. 60).

De esta forma, la memoria colectiva para Halbwachs, además de suponer el recuerdo de tradiciones y acontecimientos pasados que pueden transmitirse de generación en generación, haría alusión especialmente al “contexto de significaciones sociales y culturales operativo, tanto en el momento en el que se fabrican los recuerdos individuales, como en el momento de rememoración de los mismos” (Llona, 2012, p. 24) y que están presentes en la conciencia del grupo que la mantiene. Así, el significado social (González y Santisteban, 2015) o el sentido (Stern, 2011), que el grupo le puede otorgar a determinados hechos o situaciones, es algo que la historia de los acontecimientos no contemplaba y sí la historia social surgida tras la segunda posguerra, para lo cual las fuentes orales comenzaron a ser una fuente

histórica esencial, sobre todo cuando se producen violaciones de los derechos humanos (González y Santisteban, 2015; Gartner, 2015)

En el contexto de los noventa, las sociedades de diversos países hicieron eco de esas *memorias emblemáticas* que propugnaban una memoria histórica aunada con los derechos humanos (Stern, 2011), pues se hacía necesario reflexionar y abordar las memorias traumáticas. En España, como en otros países, se había dado una experiencia traumática durante la Guerra Civil y el Franquismo, y el conjunto de medidas que se adoptaron durante la Transición para intentar reparar lo ocurrido, denominado *justicia transicional* por Paloma Aguilar (Aguilar, Balcells, y Cebolla, 2013, p. 60), fueron insuficientes, y la memoria traumática o *dimensión histórica* de la memoria quedó sin pasar a la *dimensión conflictiva*, que supone la conciliación de las memorias en conflicto (Delgado, 2015).

Establece el Manual de Educación de Derechos Humanos con los jóvenes del Consejo Europeo que “el tipo de eventos que la sociedad siente la necesidad de recordar casi siempre son aquellos en que los derechos humanos de ciertos grupos de personas han sido ignorados.” (Council of Europe, 2015). Así, en España la memoria histórica supone una problemática actual, pues el debate social y político está diariamente en los medios de comunicación.

La Ley 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la Guerra Civil y la dictadura, conocida popularmente como ley de memoria histórica, supuso un paso adelante en el reconocimiento de las víctimas de la Guerra Civil y de la dictadura franquista. Sin embargo, las carencias que presentaba y el parón sufrido por la falta de presupuesto que el gobierno del PP le dedicó, han propiciado que esta ley resultara insuficiente para dar respuesta a las demandas sociales, por lo que se espera que esto sea corregido hoy, quizá con una nueva ley estatal y algunas leyes y proyectos autonómicos.

La memoria democrática se encuentra en construcción y la historia reciente está presente en el currículo. Partimos de la necesidad de recurrir a la memoria para la formación histórica (Matozzi, 2008; González y Santisteban, 2015; Pagès, 2008; Cuesta, 2010), porque, según Rüssen (González y Santisteban, 2015, p. 42), es esencial para la elaboración de la conciencia histórica y el pensamiento histórico. Y es que como establece Santisteban (2010), el principal objetivo de la enseñanza de la Historia es formar el pensamiento histórico del alumnado, el cual debe estar “al servicio de una ciudadanía democrática, que utiliza la historia para interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el porvenir” (35), para lo cual la conciencia histórica, cuya principal característica, según Rüssen, se basa en la perspectiva

temporal que conecta pasado, presente y futuro (Cataño, 2011), se constituye como de las principales competencias del pensamiento histórico.

Por regla general, el alumnado de nuestra formación inicial del profesorado, es alumnado que no ha vivido la Guerra Civil, el Franquismo o la Transición, ya que posiblemente son los nietos o bisnietos de las generaciones protagonistas. Sin embargo, los docentes que hayan tenido en su etapa de formación secundaria es posible que sí hayan vivido los últimos coletazos del Franquismo o, al menos, la etapa de la Transición. Por otro lado, trabajan con manuales escolares que desde 1999 han incluido una visión de la II República, la Guerra Civil, el Franquismo y la Transición más acordes a las investigaciones historiográficas más recientes (Valls, 2007), además de que han convivido con el debate mediático y social de la memoria histórica en España y con la promulgación de la ley de 2007 y sus consecuencias.

Pero ¿en qué medida se recurre a la memoria histórica en la enseñanza de la Historia para relacionar pasado y presente? ¿Se recurre a la memoria para intentar comprender los significados que llevan a la sociedad a no poder alcanzar una memoria democrática? ¿Se debate y se reflexiona sobre la ley de 2007 en las aulas de historia de los institutos después de casi 12 años de vigencia? ¿Se aborda, por tanto, la enseñanza de la Historia del Presente fomentando la conciencia histórica como competencia del pensamiento histórico?

3. Objetivos y metodología

Para responder a estas preguntas hemos recurrido al análisis de las ideas previas, concepciones y experiencia formativa tanto en la enseñanza media como en la universitaria, en dos cursos de formación inicial de profesorado, una del Grado de Educación Primaria y otro del Máster de Formación del Profesorado de la especialidad de Geografía e Historia. La muestra con la que, por tanto, hemos trabajado para dilucidar los objetivos propuestos se compone, por un lado, de un grupo de 4º curso del Grado, formado por 19 alumnos (4 alumnos y 15 alumnas), siendo el 84,2% menor de 25 años y el 15,8% mayor. Por otro, el curso de Máster de Formación del Profesorado está integrado por 31 alumnos (16 alumnos y 15 alumnas) donde solo el 25,8% es menor de 25 años, pues el 71% es mayor de 25, habiendo una persona mayor de 40 años. La formación de procedencia de este alumnado es mayoritariamente de Historia (61,3%), Geografía (19,4%) y otros (19,3%) como Bellas Artes, Historia del Arte y Ciencias Políticas y Administración. Así vemos que, en general, el alumnado consultado ha cursado su formación secundaria entre 2000 y 2014.

Como instrumento se ha recurrido a un cuestionario de elaboración propia diseñado con cuestiones pertenecientes a varias categorías, que, salvo en un apartado referente a la formación del Grado para el alumnado del Máster, el resto del cuestionario es el mismo para ambos grupos. El cuestionario en sí dispone de varios bloques temáticos con preguntas que, a modo general, se organizan en torno a una escala de actitud de Likert codificado con 5 tipos de respuestas, dos negativas (1 nada de acuerdo, 2 algo de acuerdo) una indecisa (3 ni de acuerdo ni en desacuerdo) y dos positivas (4 algo de acuerdo, 5 completamente de acuerdo), aunque presentan algunas cuestiones en las que se recogen otro tipo de respuestas y algunas de explicación, sin embargo, solo algunos ítems serán analizados aquí.

Partimos de la hipótesis de que el alumnado que se encuentra en nuestra aulas de Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, bien sea en la formación inicial para maestros de Educación Primaria como en el Master de Formación del Profesorado, han tenido una formación en Historia durante la etapa de la Educación Secundaria que no ha incorporado los procesos de memoria y la memoria histórica a su formación, suponiendo que en el caso del Master, esta incorporación se ha realizado quizá en la formación universitaria de Historia. Lo que se pretende en este trabajo dilucidar es en qué medida dicha formación incorporó a la formación histórica el trabajo con fuentes, la causalidad, la memoria histórica y la ley de memoria histórica en la historia contemporánea de España (II República, Guerra Civil, Franquismo y Transición), de forma que podamos hablar de Historia del Presente, fomentándose así, como fin último, el pensamiento histórico. Por este motivo, aquí se ha recurrido a las dos muestras de Formación del Profesorado, que, si bien su formación superior es diferente, lo que nos interesaba era presentar algunos resultados relacionados con la formación de historia durante la etapa educativa obligatoria de secundaria.

4. Resultados

Ante la pregunta de si a la hora de afrontar estos temas, se hizo priorizando el análisis, la comprensión y la valoración de las causas y las consecuencias, en ambos grupos prevalecen las respuestas en la codificación 3 de indecisión, siendo notable en el caso del grupo del Máster (54,8%), mientras que sólo un 25,8% se encuentra entre los parámetros de respuesta positiva. En el caso del Grado, a pesar de ser la respuesta mayoritaria (36,8%), sólo hay una persona de diferencia con respecto al parámetro 4 (31,6%).

Así, intentamos dilucidar si la enseñanza que tuvieron, en este sentido, fue de carácter memorístico y si, en el caso del Bachillerato, estuvo enfocada a preparar las posibles preguntas de la Evaluación del Bachillerato para Acceso a la Universidad (EBAU). En cuanto

a la primera cuestión, el grupo del Máster se ha movido en parámetros positivos, siendo un 64,5% el que confirma el carácter memorístico de su aprendizaje y el 29% se haya indeciso, mientras que, en el grupo del Grado, la aceptación de tal afirmación asciende a un 89,5%, estando el grueso en la codificación 5, no presentando porcentaje en los parámetros negativos. En cuanto al planteamiento de un aprendizaje enfocado a aprobar la EBAU, nos encontramos con un 61,3% de afirmaciones por parte del grupo Máster, y un 73,7% del Grado, estando nuevamente el grueso en la codificación 5 de este último grupo.

A la hora de afrontar el aprendizaje de la historia sobre la base del análisis de diferentes fuentes, y uso, en este sentido, de las fuentes orales, tenemos que el grupo del Master presenta un 54,8% de respuestas en sentido negativo, es decir, que no manejaron diversidad de fuentes, y un 25,8% de indecisos. Los porcentajes vuelven a elevarse en el grupo Grado, pues un 79% se mueve en el sentido negativo y el 15,8% en la indecisión, aunque hemos de decir que ninguno de los grupos presenta respuestas en la codificación 5.

Las fuentes orales parecen ser las grandes desconocidas, un 80,6% del grupo Máster se mueve entre los parámetros negativos 1 (mayoritario) y 2, presentando sólo a 2 personas que reconocen estar algo de acuerdo en su uso, pero llama la atención que no haya ninguna respuesta en la codificación 5. En cuanto al Grado, el 52,6% se reparte entre los parámetros negativos en su uso y el resto en la indecisión, no presentando ninguna respuesta la codificación 4 y 5 en lo que se refiere a la afirmación del uso de fuentes orales para tratar la historia contemporánea de España.

Llegados a este punto se preguntó por el tratamiento desde la memoria histórica, así como sobre el conocimiento concreto de la Ley de 2007 y su tratamiento en las clases de historia, arrojando al respecto los siguientes resultados. Parece ser que las clases de historia no se han afrontado desde la memoria histórica. En cuanto a su tratamiento en los temas de historia contemporánea, ni el grupo Máster ni el grupo Grado presentan ninguna respuesta en la codificación 5 y sólo el grupo Master presenta a dos alumnos en la codificación 4, que en caso del Grado también es cero. En cuanto a si se trabajó con la ley, en ambos grupos solo se recogió una respuesta en la codificación 4 y ninguna en la 5, encontrándose el grueso de respuestas en la codificación 1 (61,3% para el caso del Máster y 47,4% para el Grado) que reconoce que no se trató en clase, seguido de la codificación que se refiere a la indecisión (22,6% para el master y 31,6% para el Grado).

Por último, ante la afirmación que establece estar al tanto de la ley de 2007, solo el 29% del grupo de Máster se mueve en codificaciones positivas, siendo 5 personas las que eligieron la codificación 5, ya que el 32,3% se encuentra indeciso y el 38,3% se enmarca en parámetros

negativos. En cuanto al grupo Grado, nadie ofrece respuestas positivas, encuadrándose en los parámetros negativos el 89,5% del grupo, del cual el 73,7% responde a la codificación 1, y solo dos personas se han quedado en la indecisión.

5. Conclusiones

Los datos anteriormente expuestos confirman, grosso modo, la hipótesis de partida. Si bien la escala de Likert puede presentar errores relativos y la codificación 3 de indecisión no permite una interpretación concluyente, consideramos que optar por este valor se encuentra más cerca de parámetros negativos en relación a las afirmaciones consignadas puesto que parece que la huella que dejó un hecho o procedimiento que se pretende valorar, no fue muy profundo si no se recuerda y se opta por este resultado tan ambiguo. En esta línea, la primera cuestión, que hacía hincapié en algunas de las competencias necesarias para desarrollar el pensamiento histórico, así como la reflexión necesaria de todo docente, presentaba un índice elevado de indecisiones en ambos grupos, lo cual parece que guarda relación con los resultados obtenidos sobre el tipo de aprendizaje memorístico y de preparación para aprobar el examen que da acceso a la universidad, que observamos posteriormente.

La memoria, la memoria histórica y la Ley 52/2007 no parece que formen parte de la enseñanza-aprendizaje de la historia en la enseñanza media de estas generaciones. Así, si bien partíamos de la premisa de que la memoria democrática se encuentra en construcción, la historia reciente está presente en el currículo y consideramos la necesidad de recurrir a la memoria para la formación histórica (Matozzi, 2008; González y Santisteban, 2015; Pagès, 2008; Cuesta, 2010), porque según Rüssen (González y Santisteban, 2015, p. 42) es esencial para la elaboración de la conciencia histórica y el pensamiento histórico, vemos que esto no está sucediendo en las aulas.

En el año 2008 una encuesta realizada por Aguilar, Balcells y Cebolla, determinó que el 62% de la muestra conocía la ley de 2007 (Aguilar, Balcells, y Cebolla, 2013), sin embargo, esa es una cifra que se encuentra muy lejos en nuestra muestra. ¿Qué está pasando? ¿Por qué a pesar de que desde el año 2000 el movimiento memorialista en España, cuyas demandas corren paralelas a los derechos humanos, ha ido consiguiendo logros, como la ley de 2007 que, pese a ser insuficiente, lleva vigente algo más de una década y, sin embargo, en los centros de enseñanza no se está trabajando para propiciar una cultura democrática sólida? ¿Cómo es posible que a pesar de las investigaciones universitarias en torno a las competencias necesarias para la formación del pensamiento histórico, finalmente, nos sigamos topando

con enseñanzas que promueven el aprendizaje memorístico y la falta de reflexión de una forma generalizada en los centros de enseñanza media?

Está claro que la reflexión debemos extrapolarla a los futuros docentes y, en este sentido, aún queda mucho por hacer. Por otro lado, acudir a las fuentes orales se hace indispensable en las aulas, ya que, como resaltan Escudero, Campelo, Pérez y Silva (2013), las generaciones nacidas en democracia “son quienes han de hacer pedagogía de la memoria y continuar tejiendo la red ciudadana que aglutina los esfuerzos realizados hasta ahora” (p. 34).

Referencias bibliográficas

- Aguilar, P., Balcels, L., y Cebolla, H. (2013). Las actitudes de los españoles ante las medidas de justicia transicional relativas a la Guerra Civil y al Franquismo. *Revista Internacional de Sociología*, 69(1), 59-90.
- Aguilar, P. (1996). *Memoria y olvido de la Guerra Civil española*. Madrid: Alianza.
- Carretero, M. (2008). Memoria y enseñanza de la historia en un mundo global. Problemas y desafíos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, V(55), 20-29.
- Cataño Balseiro, C. L. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica, *Historia y Sociedad*, 21, 221-243.
- Council of Europe. (2001). Recommendation Rec (2001)15 of the Committee of Ministers to member states on history teaching in twenty-first-century Europe. Consultado el 20 de octubre de 2018, en <https://rm.coe.int/16805e2c31>.
- Council of Europe. (2015). COMPASS: Manual de Educación en los Derechos Humanos con jóvenes. Consultado el 10 de noviembre de 2018 <https://www.coe.int/>.
- Cuesta, R. (2010). *Memoria, Historia y Didáctica*. Salamanca. Accesible en: <http://www.nebraskaria.es/wp-content/uploads/2016/08/Antolog%C3%ADa-de-una-d%C3%A9cada.pdf>.
- Delgado Algarra, E. J. (2015). Educación ciudadana y memoria histórica en la enseñanza de las ciencias sociales. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 14, 97-109.
- Escudero, R., Campelo, P., Pérez González, C. y Silva, E. (2013) *Qué por la memoria histórica*, Madrid: Akal.
- Gartner, A. (2015). *Historia oral, memoria y patrimonio. Aportes para un abordaje pedagógico*. Buenos Aires: Imago Mundi.

- González Valencia, G. A. y Santisteban, A. (2015). El lugar de la memoria: una investigación sobre la formación del profesorado en ciencias sociales. *Educação em Foco. Consciência do mundo histórico social: caminhos investigativos*, V(19), 3, 35-60.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Llona, M. (2012) Historia oral: la exploración de las identidades a través de las historias de vida, Llona, M. (Coord./Ed.) *Entreverse. Teoría y metodología de las fuentes orales* (pp. 15-59). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Matozzi, I. (2008). Memoria y formación histórica. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55m, 30-42.
- Pagès, J. (2015). Historia y memoria histórica: Un análisis para el debate. *Kultur: revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat*, 2(4), 127-148.
- Pagès, 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. Accesible en <https://historia1imagen.files.wordpress.com/2012/04/pages-el-lugar-de-la-memoria.pdf>.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, (14), 34-56. Accesible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf.
- Stern, S. (2011). Memorias en construcción: los retos del pasado presente en Chile, 1989-2011. *Escuela de Historia, Revista Digital*, 3, 1-21.
- Valls, R. (2007). La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 6, 61-73.