


## PROCESOS DE PATRIMONIALIZACIÓN DE LA MEMORIA HISTÓRICA: EL CASO DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN

JANIRE CASTRILLO<sup>1</sup> 

IRATXE GILLATE<sup>2</sup> 

URSULA LUNA<sup>3</sup> 

ALEX IBAÑEZ-ETXEBERRIA<sup>4</sup> 

**RESUMEN:** El objetivo de esta investigación es conocer el desarrollo de los procesos de patrimonialización de la memoria histórica sobre la guerra civil, el franquismo y la transición. Se analizan 85 narrativas de estudiantes de Enseñanza en Educación Primaria de la Universidad del País Vasco (España), mediante una hipótesis de progresión formada por 6 variables. Los resultados indican que la adhesión patrimonial se verifica en memorias relacionadas con vicisitudes bélicas, con cuyos protagonistas tienen vínculos afectivos, sin confrontar esas memorias con el relato “oficial” y eligiendo patrimonios materiales para su recuerdo. Ello proporciona claves para mejorar los programas de formación inicial del profesorado en cuanto al abordaje de las memorias y patrimonios en conflicto.

**Palabras-clave:** Educación patrimonial. Patrimonio. Guerra civil. Memoria histórica. Formación del profesorado.

### PROCESSES OF TURNING HISTORICAL MEMORY INTO HERITAGE. THE CASE OF TRAINEE TEACHERS

**ABSTRACT:** The aim of this research is to find out how the processes of turning the historical memory of the Spanish civil war and Franco’s regime into heritage are developed. For this purpose, 85 narratives of students of the Degree in Primary Education at the University of the Basque Country (Spain) were analysed by

1. Universidad del País Vasco – Facultad de Educación de Bilbao – Bilbao, España. E-mail: janire.castrillo@ehu.eus

2. Universidad del País Vasco – Facultad de Educación de Bilbao – Bilbao, España. E-mail: iratxe.gillate@ehu.eus

3. Universidad del País Vasco – Facultad de Educación, Filosofía y Antropología – San Sebastián, España. E-mail: ursula.luna@ehu.eus

4. Universidad del País Vasco – Facultad de Educación, Filosofía y Antropología – San Sebastián, España. E-mail: alex.ibanez@ehu.eus

Este estudio ha sido financiado por los grupos de investigación Sociedad, Poder y Cultura (XIV-XVIII) (IT896-16) y GIPyPAC (IT1193-19) de la Universidad del País Vasco UPV/EHU, y por el proyecto Modelos de aprendizaje en entornos digitales de educación patrimonial (PID2019-106539RB-I00) del MINECO/FEDER.

**Editores de Sección:** Luana Costa Almeida e Xavier Rambla

means of a progression hypothesis formed by 6 variables. The results indicate that attachment to heritage happens with memories related to wartime experiences, with whose protagonists they have affective ties. In addition, they do not confront these memories with the “official” narrative and choose material heritages for their remembrance. This provides clues for improving initial teacher training programmes in dealing with memories and heritages in conflict.

**Keywords:** Heritage education. Heritage. Civil war. Historical memory. Teacher training.

### **PROCESSOS DE PATRIMONIALIZAÇÃO DA MEMÓRIA HISTÓRICA. O CASO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO**

**RESUMO:** O objetivo desta pesquisa é conhecer o desenvolvimento dos processos de patrimonialização da memória histórica da guerra civil espanhola, o regime de Franco e a transição. São analisadas 85 narrativas de alunos do Ensino Fundamental da Universidade do País Basco (Espanha), usando uma hipótese de progressão composta por 6 variáveis. Os resultados indicam que a aderência patrimonial é verificada em relatórios relacionados às vicissitudes da guerra, com cujos protagonistas mantêm laços afetivos, sem confrontar essas memórias com a história “oficial” e a escolha de bens materiais para sua memória. Isto fornece chaves para melhorar os programas de formação inicial de professores no que diz respeito à abordagem de memórias e ativos em conflito.

**Palavras-chave:** Educação patrimonial. Herança. Guerra civil. Memória histórica. Treinamento do professorado.

## Introducción

**E**l patrimonio es una construcción humana asociada a los conceptos de identidad, propiedad, pertenencia y emoción (FONTAL, 2003). Es también una cuestión predominantemente política (ESTEPA; DOMÍNGUEZ; CUENCA, 1998; PRATS; HERNÁNDEZ, 1999), ya que un elemento únicamente es considerado patrimonio cuando ha pasado por un proceso de patrimonialización, y socialmente se le ha dotado de valor (DAVALLON, 2010). De tal manera, el patrimonio lleva implícita la realización de una serie de elecciones, en las que se opta por valorar algunos elementos de la cultura, la naturaleza o el medio ambiente, que han experimentado procesos de adhesión por parte de determinados individuos o grupos, y se descartan otros. Esas elecciones experimentan constantes fluctuaciones, en consonancia a los cambios que se dan en la sociedad.

Marín-Cepeda y Fontal (2018) señalan que el vínculo entre persona y bien patrimonial se articula en un proceso que comienza con una vivencia desencadenante que pone en marcha el proceso de patrimonialización por parte del sujeto; sigue con la implicación emocional, identitaria o trascendental en forma de respuesta, por la que el sujeto dota de un valor y un relato al bien; y, por último, eso se proyecta al bien para recordar, preservar, cuidar, disfrutar o transmitir aquello que simboliza. De esta manera, la emoción se convierte en uno de los elementos claves del proceso de construcción de nuevos patrimonios personales. Esos procesos pueden acaecer tanto a nivel individual, como colectivo, dando forma a lo que Portolés (2017) denomina comunidades patrimoniales.

El objetivo de este trabajo que realizamos con maestros en formación, cuya preparación creemos relevante para el correcto desarrollo del tema propuesto, es conocer cómo se desarrollan en los individuos los procesos de patrimonialización de la memoria histórica, reflexionando acerca del mensaje implícito en las elecciones y posicionamientos del profesorado en formación sobre elementos patrimoniales evocadores de la memoria histórica, y símbolos de identidad ciudadana. A través del análisis de las producciones académicas del alumnado que compone la muestra, los objetivos específicos de esta investigación son:

1. Caracterizar y valorar las temáticas relacionadas con la memoria que consideran significativas para ser recuperadas y conservadas dentro de un proceso de patrimonialización.
2. Caracterizar y valorar el tipo de tratamiento que de manera implícita brindan los relatos a la memoria histórica.
3. Caracterizar y valorar el tipo de preservación y conmemoración patrimonializadora que postulan para los hechos contenidos en las narrativas.

## La Patrimonialización de la Memoria Histórica: El Caso Español

Consideramos que el patrimonio asociado a la memoria ha constituido un elemento para reafirmar la historia y los hechos relacionados con ciertos colectivos considerados “dignos” de ser recordados. En contrapartida, otros grupos y sus vivencias han quedado en un plano secundario, hasta el punto de haber sido, en ocasiones, olvidados u ocultados. No ha sido hasta hace pocas décadas cuando han comenzado a revalorizarse y patrimonializarse la memoria de los vencidos en las guerras, las mujeres, los pobres o las minorías, poniendo en cuestión los relatos hasta entonces “oficiales” sobre el pasado (ACOSTA; QUINTERO, 2008). Esos nuevos relatos son un instrumento de determinados grupos sociales que pretenden afirmar otras visiones de su identidad y pensar otras formas de descubrir el pasado, trascendiendo a la historia oficial (LLORENTE et al., 2012). Por ello, han generado conflicto, pudiendo ser considerados cuestiones sociales candentes (LÓPEZ-FACAL; SANTIDRIÁN, 2011) o *difficult history* (GROSS; TERRA, 2018).

Así, los procesos de patrimonialización de lugares asociados a la memoria, han generado conflictos en cuanto a su existencia y simbolismo, en consonancia con los problemas, intereses y necesidades sociales. Lo demuestran ejemplos como el del Capitolio de los Estados Unidos, donde se ha verificado un cambio en los sucesos y héroes que han sido puestos en un lugar central (SCHWARTZ, 1982) o los debates en torno al memorial nazi de Hamburgo en Alemania (FIGLIO, 2017).

En el contexto español, han sido las asociaciones para la recuperación de la memoria histórica relacionada con la guerra civil (1936-1939), la dictadura franquista y la transición quienes, a partir del año 2000, han comenzado un proceso patrimonializador de hechos y lugares olvidados, conllevando el reconocimiento de la represión sufrida por el bando perdedor (GÁLVEZ, 2006; GUTIÉRREZ, 2008). En estos caos, el proceso de patrimonialización se inició a partir de una valoración interna del patrimonio, surgiendo la memoria del propio colectivo que asumía el bien como propio (GILLATE, 2014), y no de una institución o administración. Ciertamente, no fue hasta el año 2007 cuando, con la promulgación de la Ley Orgánica n. 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*, se comenzaron a dar pasos en el estado español para la revisión de la represión perpetrada durante la guerra y la dictadura.

A partir de entonces, las acciones dirigidas a la reconciliación y en defensa de la verdad han sido propuestas desde distintos tipos de asociaciones, grupos sociales e instituciones, algunas de las cuales han

afectado de lleno a lugares patrimoniales, como sitios portadores de memoria (DELGADO-ALGARRA, 2019). Con seguridad, una de las decisiones que mayor controversia ha suscitado ha sido la exhumación del dictador Francisco Franco del Valle de los Caídos en 2020. En ese aspecto, también las acciones promovidas desde la educación patrimonial han sido clave para la puesta en valor y la difusión de distintos espacios patrimoniales, como el lugar donde aconteció la Batalla del Ebro, que marcó el final de la guerra con la victoria del ejército nacional (HERNÁNDEZ-CARDONA; ROJO, 2012).

En el País Vasco, desde donde se articula nuestra investigación, también se vienen realizando, en la última década, distintas iniciativas para la recuperación de la memoria, y se han comenzado a poner en valor distintos elementos patrimoniales asociados a la guerra civil, como símbolos del terror y la catástrofe (ARRIETA URTIZBEREA, 2016). Indudablemente, el bombardeo de Gernika, localidad vasca en la que se produjo el primer bombardeo sobre una población civil, es uno de los eventos que han logrado un lugar preminente en la memoria colectiva de los vascos, con la instauración de numerosos monumentos y la apertura del Museo de la Paz de la localidad (ROIGÉ, 2016). Cabe destacar también el surgimiento de varios centros de interpretación en los montes de Eibar o Elgeta (LUNA, 2017), donde la línea del frente de guerra permaneció durante meses, hasta que el Euzko Gudarostea o ejército vasco fue vencido, retirándose hacia la provincia de Bizkaia, perdiendo Bilbao y rindiéndose en Santoña (Cantabria). El Cinturón de Hierro, una amplia línea de trincheras diseñada para defender la ciudad de Bilbao del ejército franquista, ha sido otro de los elementos emblemáticos que ha sido recuperado para ser visitado (HERRERO; AYÁN, 2016). En paralelo, en varios municipios, se han creado algunos monumentos en memoria de los milicianos del Euzko Gudarostea o se han resignificado algunos anteriormente existentes (BARRUSO BARÉS, 2018). Asimismo, la memoria de los “niños de la guerra”, evacuados en barcos desde distintos puertos vascos para ser acogidos en países como Inglaterra o Rusia mientras duró la guerra, ha comenzado a dejar huellas en el espacio público (ALONSO CARBALLÉS, 2013).

Alonso Carballés (2018), que ha analizado los más de 30 monumentos que, entre 2006 y 2017, se han erigido en distintos puntos del País Vasco para recordar a las víctimas republicanas, ha concluido que la patrimonialización de la memoria ha estado asociada, de manera mayoritaria, a un perfil de víctima relacionado directamente con el conflicto bélico en cuestión:

Si nos centramos ahora en la naturaleza de las víctimas recuperadas en los monumentos, comprobamos cómo se trata, prioritariamente, de hombres y mujeres, que sufrieron la violencia y la represión franquista y que fueron fusilados y represaliados durante el conflicto o en la inmediata posguerra. Es esa condición de víctimas de la violencia política la que aparece privilegiada de forma sistemática (ALONSO CARBALLÉS, 2018, p. 222).

Ciertamente, la recuperación de las memorias de los represaliados durante la etapa de la dictadura franquista ha resultado menos profunda, ya que los elementos memoriales que se refieren a quienes estuvieron encarcelados, perdieron su empleo por motivos ideológicos, fueron perseguidos por su orientación sexual u oprimidos por su género, lucharon por la defensa de las libertades, o contra el veto de usar el idioma vasco, son menos numerosos en el País Vasco (ALONSO CARBALLÉS, 2018). Todo ello, pese a las recientes aportaciones historiográficas que están arrojando luz acerca de varias de esas temáticas y reconociendo las luchas de distinto carácter desarrolladas por opositores del régimen franquista, especialmente en sus años finales. Es el caso, por ejemplo, de quienes contribuyeron a la creación de “ikastolas”, escuelas clandestinas en las que se impartían clases en euskera (ZABALETA; GARMENDIA; MURUA CARTÓN, 2015).

Pero, indudablemente, son los espacios de la memoria asociados con la transición los que resultan más pobres, ya que no existe actualmente una auténtica política de recuperación de la memoria de este periodo

(ALONSO CARBALLÉS, 2015). Un hecho relacionado, con seguridad, con el discurso tradicional, que ofrece la imagen de un proceso de paso a la democracia pacífico, consensuado y “modélico” (IZQUIERDO, 2018), que no integra otras lecturas, por ejemplo, acerca del papel de agentes como el movimiento obrero, el vecinal o el estudiantil, que a través de la movilización impulsaron cambios en el campo de los derechos y libertades, y que fueron objeto de violencia por ello.

## Educación Patrimonial y Memoria Histórica en la Formación del Profesorado: El “Patrimonio con Memoria”

Como afirman varios autores, el patrimonio es un elemento clave dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje (CUENCA; LÓPEZ-CRUZ, 2014; CUENCA; ESTEPA; MARTÍN-CÁCERES, 2017), especialmente en relación a la historia (MOLINA; ORTUÑO, 2017), pero también en cuanto a forja de identidades (CHUQUILÍN; ZAGACETA, 2017), ya que ciertamente, son huellas del pasado observables desde el presente. Así, los currículum educativos de los distintos territorios españoles recogen el patrimonio como contenido y reconocen su utilidad para abordar aspectos asociados a la identidad, proponiendo comenzar a trabajarlo desde lo más cercano para llegar a comprender lo ajeno (FONTAL et al., 2017).

En este sentido, entendemos el “patrimonio con memoria” (GILLATE et al., 2020), concepto derivado de la “historia con memoria” que propone Cuesta (2014), como el patrimonio que surge de los procesos de recuperación, y que constituye, por tanto, “un instrumento de conocimiento de la injusticia pasada proyectada sobre el presente y que se puede evitar en el futuro” (DOMÍNGUEZ-ALMANSA; LÓPEZ-FACAL, 2016, p. 84) de gran valor pedagógico. Por ello, consideramos que el patrimonio con memoria es un recurso óptimo para integrar la memoria histórica en las aulas, ya que presenta un gran potencial para trabajar la conciencia histórica, la identidad y el pensamiento crítico en el aula de ciencias sociales, y resulta útil para promover una ciudadanía comprometida con la comprensión del pasado y la resolución de problemas del presente (DOMÍNGUEZ-ALMANSA; LÓPEZ-FACAL, 2017a).

El patrimonio asociado a la memoria también sirve para trabajar la empatía histórica, ya que, en muchos casos, se conservan testimonios orales que facilitan el aprendizaje de una historia más humanizada (SEIXAS, 2016). Además, ese patrimonio con memoria es portador de memorias basadas en recuerdos u olvidos individuales o colectivos, que puede también evocar a memorias divergentes o en conflicto. Desde esa visión, determinados referentes patrimoniales del entorno pueden constituir un potente recurso didáctico para facilitar el análisis de los intereses políticos e ideológicos implícitos en ellos (DELGADO-ALGARRA; ESTEPA, 2014). Entre otros, Estepa y Martín-Cáceres (2018) proponen trabajar una serie de patrimonios en conflicto para educar históricamente en una ciudadanía no violenta, crítica y democrática, pudiendo establecer vínculos emocionales con las víctimas de la barbarie en cuestión: el antipatrimonio, que contribuye a no olvidar las atrocidades cometidas en conflictos violentos.

Sin embargo, las investigaciones sobre la presencia de la memoria histórica en los actuales programas educativos denotan amplias carencias, en las que no se mencionan las asociaciones de recuperación de la memoria, ni se encuentran referencias a las personas desaparecidas o a las fosas comunes (SÁNCHEZ-LAFUENTE, 2008). En efecto, el relato que se muestra respecto a la guerra civil española (1936-1939) se basa en una explicación de las distintas batallas y de las fases de la guerra, sin ahondar en temas de carácter más controvertido y sin problematizar el recuerdo de ese pasado reciente (DÍEZ, 2013; BEL; COLOMER, 2017). En el caso del franquismo, los análisis de los manuales han señalado la falta de citas sobre la represión, el fuerte autoritarismo y la violencia empleados por el régimen; y la necesidad

de visibilizarlos adecuando los contenidos de estos manuales a los avances historiográficos de las últimas décadas (MANCHA CASTRO, 2019). En cuanto a la transición, varios estudios han corroborado que la visión acerca de un proceso ejemplar, brindada por el relato oficial y arriba comentada, si bien no es hegemónico, tiene todavía un peso relativamente amplio entre el alumnado de secundaria (SÁNCHEZ-AGUSTÍ et al., 2019), como entre el profesorado en formación inicial (ARMAS CASTRO et al., 2021) y el profesorado en activo (MARTÍNEZ, 2014).

Frente a esa situación, la formación del profesorado se ha de erigir como una de las principales claves para el cambio. Ciertamente, si bien aún es escasa la presencia de la educación patrimonial en los programas de los grados de educación (CASTRO- FERNÁNDEZ et al., 2020), es importante que el profesorado sepa integrar el patrimonio en sus clases, trabajando la dimensión emocional y la construcción de identidades desde una perspectiva de adquisición de las competencias (FONTAL et al., 2017). De manera especial, con relación a la memoria histórica, ya que el análisis crítico de la historia reciente de España y su utilización didáctica, constituye una herramienta de gran valor educativo para las alumnas y alumnos que se convertirán en futuros ciudadanos (DOMÍNGUEZ-ALMANSA; LÓPEZ-FACAL, 2017b; DOMÍNGUEZ-ALMANSA et al., 2020).

## Método

### Diseño

Nos encontramos ante un estudio de tipo exploratorio descriptivo, basado en una metodología de investigación cualitativa, de cuyos resultados se realiza un análisis de frecuencias y porcentajes.

### Participantes, Muestra y Contexto

La muestra está compuesta por la producción narrativa de 85 alumnas y alumnos del Grado de Educación Primaria de la Universidad del País Vasco UPV/EHU (España), que cursan la asignatura *Ciencias Sociales y su Didáctica II* en 3º curso. Se analizaron los relatos que elaboraron en el marco de un proyecto de aula acerca del potencial didáctico de la memoria histórica, implementado durante el mes de marzo y abril de 2021 (Tabla 1).

**Tabla 1.** Resumen del proyecto de aula

Sesión	Actividad
1	Teoría: Abordaje de temas controvertidos en el aula.
2	Teoría: La guerra civil y la memoria histórica.
3	Visionado del documental “Gernikaren Egiak” (Las verdades de Gernika).
4	Análisis del contenido y los testimonios de la <i>app Eibar 1936-1937 Guía</i> .
5-6	Análisis de fuentes históricas: diversas sentencias de cárcel y muerte, carta personal de una presa a su familia, testimonio de una persona cuyos padre y madre han sido encontrados en una fosa en 2016.
7-8	Producto final: investigación con fuentes históricas para recuperar un pasaje de memoria del entorno cercano.

Fuente: Elaboración propia.



En el mismo, se realizaron varias lecturas en torno al abordaje de temas controvertidos y se trató el devenir de la guerra civil española. Después, se visualizó un documental acerca de una iniciativa ciudadana para recuperar las memorias del bombardeo de Gernika. También se analizaron fuentes primarias de distinto tipo, como cartas personales de las Trece Rosas –grupo de jóvenes fusiladas por el régimen franquista en 1939–, sentencias de cárcel y muerte a prisioneros del Euzko Gudarostea, y entrevistas realizadas a personas cuyos familiares han sido recientemente hallados en fosas.

Como producto final, se pidió a cada participante que, en un ejercicio de patrimonialización y realizando una pequeña investigación con fuentes históricas, recuperara un pasaje de la memoria de su entorno cercano, asociado con personas, vivencias o acontecimientos convulsos, para sacar a la luz historias que, de otro modo, podían perderse. En dicho relato, con afán de darle una vocación socializadora al proceso patrimonializador iniciado, debían además argumentar el valor de esas memorias y postular un espacio para su recuerdo. En total, se recogieron 85 narrativas que componen la muestra.

## Procedimiento e Instrumento de Recogida de Datos

Las narrativas han sido examinadas con el método de análisis del contenido (LÓPEZ NOGUERO, 2002). Se ha diseñado una ficha “ad hoc” para el vaciado, que ha permitido sistematizar los datos a través de un sistema de categorización, que ha sido aplicada por pares. El instrumento está formado por una única dimensión, llamada *Patrimonialización de la memoria*. Se compone de 6 variables, divididas en tres categorías. La primera categoría es *Temas de la memoria*, con dos variables, la segunda es *Tratamiento de la memoria*, con 3 variables, y la tercera es *Preservación de la memoria* que recoge la última variable (Tabla 2).

**Tabla 2.** Desglose de categorías y variables de la dimensión *Patrimonialización de la memoria*

Categorías	VARIABLES
<i>Temas de la memoria</i>	v1. Cronología de las memorias
	v2. Ámbito temático de las memorias
<i>Tratamiento de la memoria</i>	v3. Tratamiento de la dimensión histórica de la memoria
	v4. Nivel de reconocimiento de las memorias
	v5. Intencionalidad de los relatos
<i>Preservación de la memoria</i>	v6. Conmemoración de la memoria

Fuente: Elaboración propia.

El instrumento ha sido formulado a modo de hipótesis de progresión (HP) (PORLÁN; RIVERO, 1998; MARTÍNEZ-RIVERA; MARTÍNEZ-RIVERA, 2012). Cada variable se secuencia en tres indicadores o niveles de progresión, que valoran el grado de complejidad que presentan las narrativas de los participantes. No se trata de medir la adecuación del contenido, sino la dificultad que refleja el discurso que se realiza en ellas. Se asume el conocimiento como una transformación conceptual que parte de concepciones simples (intuitivas o poco elaboradas) hasta alcanzar concepciones más complejas, fruto de la reflexión, la experiencia y la investigación. Así, por cada variable, el contenido de las narrativas ha sido categorizado en los niveles: 1) inicial, 2) medio o 3) complejo, en función del carácter de las concepciones que trasladan sobre la patrimonialización de la memoria. Los descriptores de cada nivel pueden verse en la Tabla 3. Para la concreción de cada variable en sus indicadores y descriptores se ha tenido en cuenta el modelo elaborado por el grupo de investigación EDIPATRI, de la Universidad de Huelva (CUENCA, 2002; DELGADO-ALGARRA, 2014).

**Tabla 3.** Herramienta para evaluar la *Patrimonialización de la memoria* en las narrativas

Variable	HP	Indicador	Descriptor
1. Cronología	1	Guerra civil	Memorias asociadas exclusivamente a la cronología de la guerra.
	2	Franquismo	Memorias que se extienden al periodo del franquismo, interpretándolo como consecuencia directa del conflicto.
	3	Transición	Memorias que se extienden a periodos más alejados en el tiempo, y que no son consecuencia directa del conflicto: transición.
2. Ámbito temático	1	Desarrollo bélico	Batallas, movimientos de tropas, destrucción de infraestructuras, bombardeos... y sus consecuencias directas.
	2	Represión	Asesinatos, desapariciones, robos, violaciones, detenciones, altercados violentos... al margen de los sucesos acaecidos en el "campo de batalla".
	3	Opresión sociocultural	Marginación ideológica, religiosa, por lengua, sexo..., o vivencias asociadas a la vida cotidiana (educación, trabajo, vestimenta ...) y movimientos sociales.
3. Tratamiento de la dimensión histórica de la memoria	1	Memoria oficial	Se aborda una sucesión de hechos históricos oficiales, mayormente aceptados; pudiendo contener vivencias en primera persona tratadas de modo superficial o anecdótico.
	2	Memoria diversa	Se ofrecen memorias desconocidas rescatadas de primera mano, aunque pueden englobarse en temáticas que se conocen. No se profundiza el cuestionamiento del relato oficial.
	3	Memoria confrontativa	Se confronta la memoria con el relato histórico oficial o se critica su invisibilización.
4. Nivel de reconocimiento	1	Institucional	Elemento patrimonial asociado a la memoria reconocido y considerado importante por parte de las administraciones.
	2	Social	Elemento patrimonial asociado a la memoria reconocido a escala local-comunitaria.
	3	Individual	Elemento patrimonial asociado a la memoria, reconocido a escala personal o por grupos minoritarios. Relatos personales e historias de vida.
5. Intencionalidad	1	Informativa	Conocimiento de hechos e informaciones. La propuesta busca conocer, saber, informar, recordar, transmitir...
	2	Interpretativa	Valoración crítica del patrimonio y potenciación de su comprensión y conservación. La propuesta busca interpretar, entender, reconocer...
	3	Transformadora	Se apela a la capacidad transformadora de la memoria y a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos, establecido vínculos con el presente. La propuesta busca cambiar, transformar, reparar...
6. Tipo de conmemoración	1	No conmemorativo	No propone de manera explícita un espacio simbólico para la preservación, conmemoración y transmisión de los hechos.
	2	Conmemoración material	Se proponen elementos patrimoniales tangibles de carácter mueble o inmueble (edificios, esculturas, placas...) para el recuerdo y transmisión de los hechos.
	3	Conmemoración inmaterial o mixto	La propuesta se extiende las vías para rememorar los hechos a elementos patrimoniales intangibles, que conforman imaginarios sociales (testimonios, creencias, festividades, actos).

Fuente: Elaboración propia.



## Resultados

Los resultados se presentan relacionados con cada objetivo de la investigación:

### Temas de la Memoria

En la primera variable (Tabla 4), sobre la cronología de las memorias, 53 narrativas (62,4%) se sitúan en el nivel inicial, ya que se centran en la etapa de la guerra civil. Acaparan casi toda la presencia los años 1936 y 1937, por ser cuando tuvieron lugar los bombardeos de algunas poblaciones vascas, con la consecuente huida de habitantes del territorio, la entrada del ejército franquista y la rendición del Euzko Gudarostea en Santoña.

**Tabla 4.** Resultados de la variable 1: Cronología de las memorias

Nivel	Indicador	n	%
Inicial	Guerra civil	53	62,4
Medio	Franquismo	29	34,1
Complejo	Transición	3	3,5

Fuente: Elaboración propia.

Tras ello, se hallan 29 relatos (34,1%) en el nivel medio, por ser relativos al periodo del franquismo. Mayoritariamente son relativos a la posguerra, aunque se hallan también múltiples procesos que se extendieron durante todo el periodo, y en menor cantidad pasajes los años 50 y 60 o del tardofranquismo. En último lugar, sólo 3 relatos (3,5%) se sitúan en el nivel complejo, asociado al periodo de la transición, y son todos relativos a años anteriores a 1978.

En la segunda variable (Tabla 5), los resultados indican que el ámbito temático mayoritario en el que se centran las narrativas de los participantes es el del nivel inicial, sobre el desarrollo bélico, con 46 casos (54,1%). Encontramos en ese nivel relatos sobre bombardeos acaecidos en distintas localidades (Bilbao, Portugaleta, Arrankudiaga, Durango...), sobre vicisitudes relacionadas con milicianos que tomaron parte en batallas como la del monte Saibi, la de Villareal o la del Ebro, o sobre restos de trincheras en varios municipios. También relatos sobre el exilio y los denominados “niños de la guerra”.

**Tabla 5.** Resultados de la variable 2: Ámbito temático de los relatos

Nivel	Indicador	n	%
Inicial	Desarrollo bélico	46	54,1
Medio	Represión	19	22,4
Complejo	Opresión sociocultural	20	22,5

Fuente: Elaboración propia.

Le siguen, con proporciones similares, el nivel complejo, sobre opresión sociocultural, con 20 casos (22,5%), y el medio, sobre la represión, con 19 casos (22,4%). Las narrativas situadas en el nivel complejo versan, por ejemplo, sobre el sufrimiento provocado a muchas mujeres a causa del modelo ideal de feminidad que impuso el régimen franquista, sobre movimientos sociales, obreros y vecinales de distinto cariz, sobre la prohibición de hablar en euskera, sobre el racionamiento y el estraperlo, o sobre el férreo modelo de instrucción impulsado desde las escuelas franquistas. En cambio, entre las narrativas de nivel medio, asociado a sucesos represivos, se hallan pasajes sobre arrestos en cárceles como las de Santutxu y Chalet Orue en Bilbao o Saturrarán en Mutriku; estancias en campos de concentración; memorias sobre “sacas” y asesinatos perpetrados al margen del frente de guerra; ataques sufridos en viviendas familiares; el movimiento de los maquis; o los “hombres topo”.

## Tratamiento de la Memoria

Para la tercera variable (Tabla 6), que se centra en el análisis del tratamiento de la dimensión histórica de la memoria, una porción muy mayoritaria de las narrativas se sitúa en el nivel medio, relativo a la memoria diversa, con 67 casos (78,8%).

**Tabla 6.** Resultados de la variable 3: Tratamiento de la dimensión histórica de la memoria

Nivel	Indicador	n	%
Inicial	Memoria oficial	11	12,9
Medio	Memoria diversa	67	78,8
Complejo	Memoria confrontativa	7	8,3

Fuente: Elaboración propia.

El conjunto de relatos de este nivel, enfocan la memoria desde la perspectiva de las vivencias personales y las emociones de los protagonistas. Por ejemplo, se encuentran testimonios individuales sobre el control social sufrido en la escuela franquista de Lamiako y los castigos físicos y psicológicos que se imponían a quienes no cantaban el himno franquista del *Cara al Sol* en formación militar o hablaban en vasco. Asimismo, se hallan testimonios de primera mano sobre la tensión, el miedo y el sufrimiento vividos en el contexto de la lucha vecinal contra la contaminación en Erandio y Astrabudua durante los 60, a consecuencia de las cuales murieron dos vecinos de mano de la violencia policial.

Le siguen a una distancia porcentual considerable los relatos situados en el nivel inicial, asociado a la memoria oficial, con 11 casos (12,9%). Se trata de narrativas que no abordan la memoria desde las vivencias personales, sino en clave de la historia oficial y con sucintas menciones a la presencia de los protagonistas en distintos hechos, como, por ejemplo, en la Batalla de Ebro o el Batallón Gernika, o en los bombardeos de Durango.

Finalmente, encontramos los relatos del nivel complejo, asociado a la memoria confrontativa, con 7 casos (8,3%). Las narrativas de este nivel confrontan su contenido con el de la historia oficial. Por ejemplo, en un relato acerca de las penurias de las presas de la cárcel mujeres de Saturrarán, se postula la necesidad de reconocer esa memoria invisibilizada. Otro relato sobre un joven miliciano de Lasarte (Gipuzkoa), fusilado en Talledo (Cantabria) cuando intentaba huir a Bizkaia, subraya la deuda de la historia oficial hacia esos casos.

En la cuarta variable (Tabla 7), acerca del nivel de reconocimiento que poseen las memorias contenidas en las narrativas, es en la única en la que el nivel complejo, que abarca a los relatos reconocidos sólo a nivel individual o por parte de grupos minoritarios, resulta ser el mayoritario con 41 casos (48,3%). Se trata de historias de vida sólo reconocidas a escala individual o en la órbita familiar. Se engloban en este nivel detenciones como la de un marinero de Hondarribia (Gipuzkoa), bisabuelo de uno de los participantes, que fue denunciado en 1940 de mano de un convecino por hablar de política. También el caso de la madre de una de las participantes, que acudía a una ikastola en Deusto, de la cual su abuelo era socio cooperativista, y que profundiza en detalles sobre el piso en que se daban las clases, los horarios y las dificultades asociadas a la clandestinidad.

Le siguen los relatos del nivel medio, relativo a memorias reconocidas a nivel local o comunitario, con 33 casos (38,8%). Entre ellos, se hallan relatos reconocidos socialmente a escala local, como los relacionados con bombardeos sufridos por localidades vizcaínas distintas a Gernika, lugares utilizados como hospitales de guerra (galerías de Punta Begoña) o fusilamientos colectivos acaecidos en diversos puntos del País Vasco y España.

**Tabla 7.** Resultados de la variable 4: Nivel de reconocimiento de las memorias recuperadas

Nivel	Indicador	n	%
Inicial	Reconocimiento institucional	11	12,9
Medio	Reconocimiento social	33	38,8
Complejo	Reconocimiento individual	41	48,3

Fuente: Elaboración propia.

El último lugar es para las narrativas situadas en el nivel inicial, reconocidas a nivel institucional, con 11 casos (12,9%). Entre ellos, se hallan los relatos asociados al bombardeo de Gernika, así como a los “niños de la guerra” y al exilio, que han sido consideradas importantes y conmemoradas por las administraciones vascas.

En la quinta variable (Tabla 8), que se centra en el análisis de la intencionalidad de los relatos de los participantes, el nivel que alcanza el mayor peso es el inicial, relativo a la intención de informar, con 39 casos (45,9%). Se trata de un conjunto de narrativas que exponen la necesidad de que se conozca y difunda el pasaje de memoria que contienen, señalando que esos hechos se deben “aprender”, que “es importante recordar” o que buscan “recordar los hechos del pasado para que no se pierdan”.

**Tabla 8.** Resultados de la variable 5: Intencionalidad del relato

Nivel	Indicador	n	%
Inicial	Informativa	39	45,9
Medio	Interpretativa	32	37,6
Complejo	Transformadora	14	16,5

Fuente: Elaboración propia.

Le siguen las narrativas del nivel medio, relativo a la intención de interpretar de manera crítica, con 32 casos (37,6%). Estos relatos se dirigen a interpretar el pasado de manera crítica, ya que sus autores hacen uso de frases como: “es imprescindible recordar en las escuelas estos pasajes del franquismo, para poder analizarlos de manera crítica” o “esos hechos no deben perderse, puesto que sirven para comprender el presente”.

Notablemente alejado de dichos porcentajes encontramos las narrativas situadas en el nivel complejo, relativo a la intención de transformar, con 14 casos (16,5%). Todas ellas proponen, o bien un cambio para superar problemas del presente mediante el análisis de pasado, o bien el uso de la memoria para la reparación de las víctimas. Por ejemplo, en relación a las memorias del exilio, en un caso se indica que: “merece abordar esto en la escuela, por ejemplo, para que el alumnado comprenda y aprenda a respetar a quienes hoy en día vienen a nuestro país en calidad de refugiados y refugiadas”. Asimismo, en relación a unos fusilamientos acaecidos en el pueblo vallisoletano de Pollos, una participante indica su utilidad, pues: “ha logrado comprender el dolor que puede provocar la incertidumbre, la tranquilidad que se siente al saber la verdad, y cómo con el tiempo se desea conocer lo que paso, curarse y perdonar, y no vengarse”.

## Preservación de la Memoria

En la sexta variable (Tabla 9), sobre el tipo de conmemoración de las memorias, 43 narrativas (50,6%) se sitúan en el nivel medio, ya que prevén preservar los hechos de los que tratan mediante elementos de tipo material. Por ejemplo, aparecen con frecuencia propuestas relativas a placas conmemorativas, edificios, calles y plazas, estatuas y esculturas o yacimientos arqueológicos. Tras ello, se hallan 29 relatos (34,1%) que se ubican en el nivel inicial, puesto que no postulan ningún medio para el cuidado y conservación de los hechos que narran.

En último lugar, encontramos 13 relatos (15,3%) que se sitúan en el nivel complejo, porque proponen recursos conmemorativos que se extienden al plano inmaterial. Entre ellos, figura la fijación de días conmemorativos, la celebración de actos, homenajes y jornadas, o la creación de webs con testimonios sobre los hechos.

**Tabla 9.** Resultados de la variable 6: Conmemoración de la memoria

Nivel	Indicador	n	%
Inicial	No conmemorativo	29	34,1
Medio	Conmemoración material	43	50,6
Complejo	Conmemoración inmaterial	13	15,3

Fuente: Elaboración propia.

## Discusión y Conclusiones

En el presente estudio, hemos realizado un análisis del modo en el que se desarrollan los procesos de patrimonialización de la memoria histórica entre futuros docentes de Educación Primaria, puesto que el análisis crítico de la historia reciente de España y su abordaje didáctico, constituye una herramienta de gran valor para trabajar la ciudadanía (DOMÍNGUEZ-ALMANSA; LÓPEZ-FACAL, 2017b).

En primera instancia, hemos advertido, en cuanto a las temáticas que consideran significativas para recuperar y someter a procesos patrimonializadores, el peso que cobran los aspectos directamente relacionados con los sucesos bélicos y sus consecuencias directas; centradas en la cronología de la propia guerra civil. De tal modo, que los resultados sugieren que los procesos de adhesión patrimonial (DAVALLON, 2010) de la memoria, se desarrollan principalmente en el nivel inicial de complejidad, en estrecha correspondencia con el perfil protagónico de las iniciativas memoriales desarrolladas por la sociedad civil y, más recientemente, por las administraciones (ALONSO CARBALLÉS, 2018). Es menos frecuente encontrar narrativas relativas a la represión y la opresión, del periodo del franquismo y, sobre todo, de la transición. Esto guarda posiblemente relación con la escasa visibilidad que brindan determinados manuales escolares al autoritarismo y la violencia empleadas por el régimen franquista (MANCHA CASTRO, 2019). Y también, indudablemente, con la visión “modélica” que suele proyectarse sobre el paso de la dictadura a la democracia (IZQUIERDO, 2018), cuya relativamente amplia presencia ha sido constatada en estudios sobre las concepciones del alumnado de distintas etapas educativas (SÁNCHEZ-AGUSTÍ et al., 2019; ARMAS CASTRO et al., 2021).

El proceso patrimonializador de la represión sufrida por el bando perdedor, desencadenado en España gracias a las asociaciones que trabajan por la recuperación de la memoria histórica (GÁLVEZ, 2006; GUTIÉRREZ, 2007), tiene su reflejo en las narrativas que hemos estudiado. Ciertamente, el nivel de reconocimiento que poseen las memorias rescatadas alcanza niveles de complejidad altos, ya que, en una alta proporción, son pasajes reconocidos sólo a nivel individual o por parte de grupos minoritarios. Ese resultado es, en buena medida, lógico, si se tiene en cuenta que a la hora elaborar las narrativas, se solicitó a los participantes indagar en memorias de su entorno cercano, condicionando así que investigasen en el pasado familiar o el de su localidad y documentasen vivencias poco conocidas, en las que el componente afectivo está muy presente. En consecuencia, muchos de los relatos constituyen patrimonios personales, en los que el vínculo entre persona y bien patrimonial se articula en torno a la implicación emocional e identitaria (MARÍN-CEPEDA; FONTAL, 2018).

Muchas narrativas contienen testimonios de primera mano sobre diversos tipos de tragedias e injusticias, lo que, por una parte, permite realiza una aproximación más humanizada al pasado a través de la empatía con las víctimas en cuestión (SEIXAS, 2016); y por otra, contribuye a conocer una visión que trasciende

al relato “oficial” (LLORENTE et al., 2016). Esto se constata en los resultados de la tercera variable, sobre el tratamiento de la memoria que se realiza en las narrativas, donde la mayor parte se sitúan en el nivel medio de complejidad, el de la memoria diversa, puesto que ofrecen memorias rescatadas de primera mano, aunque no profundizan en el cuestionamiento de la historia oficial que llevan implícito.

Precisamente, es llamativa la escasa capacidad de los participantes para confrontar la información contenida en sus relatos con el relato oficial sobre la guerra civil, el franquismo o la transición (DELGADO-ALGARRA, 2014). En relación a la guerra, por ejemplo, efectúan múltiples referencias a personas que aún siguen desaparecidas, al hallazgo de fosas comunes, y a vicisitudes relacionadas con muertes, robos y otros tipos de sufrimiento. No obstante, rara vez contraponen esos datos con el discurso usual sobre el periodo, que por ejemplo en los libros de texto suele ceñirse a una explicación de las fases de la guerra y las principales batallas, sin ahondar en temas de carácter más controvertido y sin problematizar el recuerdo de ese pasado reciente (SÁNCHEZ-LAFUENTE, 2008; DÍEZ, 2013; BEL; COLOMER, 2017). Así, cabe proponer como punto débil del proceso de patrimonialización de la memoria de los participantes, el no ser conscientes de esa necesidad de crítica y confrontación.

Ello supone, en paralelo, estar aun relativamente lejos de saber explotar el potencial de la temática como fuente de controversia, en el marco del tratamiento didáctico de cuestiones sociales candentes (LÓPEZ-FACAL; SANTIDRIÁN, 2011) o *difficult history* (GROSS; TERRA, 2018), y como recurso para analizar los intereses políticos e ideológicos de los distintos colectivos implicados (DELGADO-ALGARRA; ESTEPA, 2014).

Asimismo, de los datos obtenidos se colige una escasa capacidad por parte de los participantes para dotar a sus relatos de una intencionalidad transformadora, ya que en ese punto cobra peso el nivel inicial y, sobre todo, el medio, en el que se usan las memorias rescatadas para valorar críticamente el pasado. Sin embargo, el “patrimonio con memoria” (GILLATE et al., 2020), además de ser un instrumento pedagógico para conocer injusticias olvidadas o silenciadas del pasado, debería ser útil para analizar el presente y proyectar hacia el futuro los cambios pertinentes para no volver a cometer los mismos errores (DOMÍNGUEZ-ALMANSA; LÓPEZ-FACAL, 2016). Por ello, otro de los puntos débiles del proceso de patrimonialización de la memoria que hemos analizado, consiste en no saber hacer uso de la misma para establecer vínculos con el presente que aboguen por al cambio social.

Por último, hemos analizado el colofón de las fases del proceso de patrimonialización de la memoria, que consiste en establecer un vínculo entre el hecho narrado y un elemento patrimonial, que sirva para preservarlo, cuidarlo, disfrutarlo o transmitirlo (MARÍN-CEPEDA; FONTAL, 2018). En los relatos estudiados, esa última fase se materializa mayoritariamente en un nivel medio, ya que algo más de la mitad de los participantes proponen rememorar los hechos a través de distintos tipos elementos patrimoniales de carácter material. Ello sugiere que, en cierta medida, poseen una concepción tradicional del patrimonio (CUENCA, 2002), en la que podría profundizarse a través de una revisión de elementos patrimoniales inmateriales, como la historia oral, las festividades u elementos culturales intangibles.

Del presente estudio cabe concluir como reto principal para el futuro, ahondar en la capacidad del profesorado en formación para trabajar los patrimonios en conflicto, como la memoria histórica, desde un punto de vista más controvertido, confrontativo y transformador. Pese a las limitaciones detectadas, se antoja oportuno postular los beneficios de implementar proyectos de aula similares en los programas de formación inicial, como vía para aprender a educar históricamente en una ciudadanía no violenta, crítica y democrática (ESTEPA; MARTÍN-CÁCERES, 2018). No en vano, suponen un recurso para aprender a llevar a las aulas una didáctica de la historia más real y fundamentada en la empatía con los protagonistas del pasado, de gran utilidad para trabajar el pensamiento crítico y valores ciudadanos como la tolerancia o respecto hacia los derechos humanos.

## Contribuciones de los Autores

Problematización y Conceptualización: Castrillo J; Metodología: Gillate I; Análisis de datos: Luna U; Redacción del borrador original: Castrillo J; Redacción, revisión y edición: Gillate I; Luna U; Supervisión: Ibañez-Etxeberria A; Administración de proyectos y financiación: Ibañez-Etxeberria A.

## Referencias

ACOSTA, G.; QUINTERO, V. Memoria, cultura y patrimonio. In: ACOSTA., G.; DEL RÍO, A.; VALCUENDE, J. M. (orgs.). **La recuperación de la memoria histórica: una perspectiva transversal desde las ciencias sociales**. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces, 2008. p. 124-136.

ALONSO CARBALLÉS, J. J. Los “niños de la guerra” o las huellas del exilio infantil en el espacio público. **Historia Social**, Valencia, n. 76, p. 107-124, 2013.

ALONSO CARBALLÉS, J. J. Políticas monumentales y espacios memoriales en torno a la Transición: un breve retablo impresionista. In: CHAPUT, M. C.; PÉREZ SERRANO, J. (orgs.). **La transición española: nuevos enfoques para un viejo debate**. Madrid: Biblioteca Nueva, p. 275-292. 2015.

ALONSO CARBALLÉS, J. J. La memoria de la Guerra Civil y de sus víctimas en el espacio público vasco: una mirada retrospectiva a través de los monumentos, 1937-2017. **Sancho el Sabio** – Revista de Cultura e Investigación Vasca, Vitoria-Gasteiz, n. extra 1, p. 205-226, 2018.

ARMAS CASTRO, J. et al. Las transiciones a la democracia en España y Portugal como pasados difíciles. Representaciones sociales del profesorado de Educación Secundaria en Formación. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, v. 96, n. 35.1, p. 89-108, 2021. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.81973>

ARRIETA URTIZBEREA, I. Recordar y olvidar: emprendedores y lugares de memoria. In: ARRIETA URTIZBEREA, I. (org.). **Lugares de memoria traumática: representaciones museográficas de conflictos políticos y armados**. Bilbao: Universidad del País Vasco, 2016. p. 11-22.

BARRUSO BARÉS, P. **Memoria y desmemoria de la Guerra Civil**. Políticas de conmemoración y memoria en Gipuzkoa (1936-2018). San Sebastián: Asociación Miguel de Aramburu, 2018.

BEL, J. C.; COLOMER, J. C. Guerra civil y franquismo en los libros de texto actuales de Educación Primaria: análisis de contenido y orientación didáctica en el marco de la LOMCE. **Cabás**, Polanco, n. 17, p. 1-17, 2017.

CASTRO-FERNÁNDEZ, B. et al. Concepciones del profesorado sobre el uso educativo del patrimonio. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, v. 95, n. 34.3, p. 77-96, 2020. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81620>

CHUQUILÍN, J.; ZAGACETA, M. La violencia en las escuelas desde la perspectiva de sus actores. El caso de una escuela secundaria de la Ciudad de México. **Educación** – Revista de la Universidad de Costa Rica, San José, v. 41, n. 2, p. 131-149, 2017. <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21751>



- CUENCA, J. M. **El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales**. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria. 2002. Tesis (Doctorado en Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales, Matemáticas y de la Actividad Física y Deportiva) – Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía, Universidad de Huelva, Huelva, 2002.
- CUENCA, J. M.; LÓPEZ-CRUZ, I. La enseñanza del patrimonio en los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia para eso. **Culture and Education**, Madrid, v. 26, n. 1, p. 19-37, 2014. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908663>
- CUENCA, J. M.; ESTEPA, J.; MARTÍN-CÁCERES, M. Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. **Revista de Educación**, Madrid, n. 375, p. 136-159, 2017. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-338>
- CUESTA, R. Genealogía y cambio conceptual. Educación, historia y memoria. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 22, n. 1, p. 1-30, 2014. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n23.2014>
- DAVALLON, J. The game of heritagization. In: ROIGE, X.; FRIGOLE, J. (orgs.). **Constructing cultural and natural heritage: parks, museums and rural heritage**. Lugar: Documenta Universitaria-Institut Recerca en Patrimoni Cultural, 2010. p. 39-62.
- DELGADO-ALGARRA, E. **Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales y su vinculación con las dimensiones de la memoria**: estudio de caso en ESO. 2014. Tesis (Doctorado en Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemática) – Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía, Universidad de Huelva, Huelva, 2014. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1295.2729>
- DELGADO-ALGARRA, E. J. Compromiso democrático, patrimonio y memoria en la enseñanza de la historia. **Revista PH** – Instituto del Patrimonio Histórico, Sevilla, n. 96, p. 222-224, 2019. <https://doi.org/10.33349/2019.96.4303>
- DELGADO-ALGARRA E. J.; ESTEPA, J. El patrimonio como huella de la memoria histórica: análisis didáctico de dos monumentos en España y Japón. **Clio** – History and History Teaching, Barcelona, n. 40, p. 1-10, 2014.
- DÍEZ, E. J. La memoria histórica en los libros de texto escolares. **Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales**, Valencia, n. 27, p. 23-41, 2013.
- DOMÍNGUEZ-ALMANSA, A.; LÓPEZ-FACAL, R. Memoria histórica, patrimonio y formación del profesorado de educación primaria. In: MOLINA, S.; LLOCH, N.; MARTÍNEZ, T. (orgs.). **Identidad, ciudadanía y patrimonio**. Educación histórica para el siglo XXI. Gijón: Trea, 2016. p. 71-86.
- DOMÍNGUEZ-ALMANSA, A.; LÓPEZ-FACAL, R. Formación de maestros y educación patrimonial. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 43, n. 4, p. 49-68, 2017a. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400003>
- DOMÍNGUEZ-ALMANSA, A.; LÓPEZ-FACAL, R. Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. **Revista de Educación**, Madrid, n. 375, p. 86-109, 2017b. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-336>
- DOMÍNGUEZ-ALMANSA, A. et al. La memoria conflictiva y la educación patrimonial en la formación inicial del profesorado de primaria. In: DELGADO-ALGARRA, E. J.; CUENCA-LÓPEZ, J. M. (eds.). **Manual de Investigación sobre Educación para la Ciudadanía y el Patrimonio**. Hershey: IGI Global, 2020. p. 471-499.

ESPAÑA. Ley Orgánica n. 52/2007, de 26 de diciembre de 2007. 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. **Boletín Oficial del Estado**, Madrid, n. 310, 27 dic. 2007.

ESTEPA, J.; DOMÍNGUEZ, C.; CUENCA, J. M. La enseñanza de valores a través del patrimonio. In: VV.AA. **Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales: actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales**. Lleida: Universitat de Lleida, 1998. p. 327-336.

ESTEPA, J.; MARTÍN-CÁCERES, M. Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica. Patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. In: GÓMEZ-CARRASCO, C. J.; MIRALLES, P. (orgs.). **La educación histórica ante el reto de las competencias**. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza. Barcelona: Octaedro, 2018. p. 75-86.

FIGLIO, K. **Remembering as reparation: psychoanalysis and historical memory**. London: Palgrave Macmillan, 2017. (Studies in the Psychosocial.) <https://doi.org/10.1057/978-1-137-59591-1>

FONTAL, O. **La educación patrimonial**. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet. Gijón: Trea, 2003.

FONTAL, O. et al. El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, v. 20, n. 2, p. 79-95, 2017. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.286321>

GÁLVEZ, S. El proceso de la recuperación de la “memoria histórica” en España: una aproximación a los movimientos sociales por la memoria. **International Journal of Iberian Studies**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 25-51, 2006. <https://doi.org/10.1386/ijis.19.1.25/1>

GILLATE, I. **Programas de educación patrimonial en contextos informales: análisis y valoración de su influencia en el alumnado de ESO de la zona minero-industrial de Bizkaia**. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco, 2014.

GILLATE, I. et al. Historical memory in heritage education apps: a resource for building social and civic competence. In: DELGADO-ALGARRA, E. J.; CUENCA, J. M. (orgs.), **Handbook of Research of Citizenship and Heritage Education**. Pennsylvania: IGI-Global, 2020. p. 285-310.

GROSS, M.; TERRA, L. What makes difficult history difficult? **Phi Delta Kappan**, Bloomington v. 99, n. 8, p. 51-56, 2018. <https://doi.org/10.1177/0031721718775680>

GUTIÉRREZ, J. L. La memoria de la historia reciente española. El re-conocimiento de un viaje de la esperanza a la derrota. In: ACOSTA, G.; DEL RÍO, A.; VALCUENDE, J. M. (orgs.). **La recuperación de la memoria histórica**. Una perspectiva desde las Ciencias Sociales. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces, 2008. p. 33-44.

HERNÁNDEZ-CARDONA, X.; ROJO, M. Arqueología y didáctica del conflicto: el caso de la guerra civil española. **Revista de Didácticas Específicas**, Madrid, n. 6, p. 159-176, 2012.

HERRERO, X.; AYÁN, X. M. De las trincheras al museo: sobre el reciente proceso de patrimonialización de la Guerra Civil española en Euskadi. In: ARRIETA, I. (ed.). **Lugares de memoria traumática: representaciones museográficas de conflictos políticos y armados**. Bilbao: Universidad del País Vasco, 2016. p. 99-122.

IZQUIERDO, J. Recuerdo sobre fondo gris. Democracia y memoria herida en España. **Confluenze**, Bologna, v. 10, n. 2, p. 105-125, 2018. <https://doi.org/10.6092/issn.2036-0967/8884>

- LLORENTE, A. et al. Patrimonio industrial y programas intergeneracionales: el caso del Museum Cementos Rezola. In: FONTAL, O.; BALLESTEROS, P.; DOMINGO, M. (orgs.). **I Congreso Internacional de Educación Patrimonial**: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. Madrid: IPCE-OEPE, 2012. p. 229-237.
- LÓPEZ-FACAL, R.; SANTIDRIÁN, S. Los “conflictos sociales candentes” en el aula. **Íber** – Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Barcelona, n. 69, p. 8-20, 2011.
- LÓPEZ NOGUERO, F. El análisis de contenido como método de investigación. **Revista de Educación**, Madrid, n. 4, p. 167-179, 2002.
- LUNA, U. **Museos y educación en Gipuzkoa**: una cartografía histórica. 2017. Tesis (Doctorado en Investigación y Creación en Arte) – Departamento de Historia da Arte e da Música, Universidad del País Vasco, Gasteiz, 2017.
- MANCHA CASTRO, J. C. El franquismo en el libro de texto. Un análisis crítico de tres manuales escolares para 4º de ESO en Andalucía. **Investigación en la Escuela**, Sevilla, n. 99, p. 1-15, 2019. <https://doi.org/10.12795/IE.2019.i98.01>
- MARÍN-CEPEDA, S.; FONTAL, O. La arquitectura del vínculo a través de la web Personas y Patrimonios. **OBETS** – Revista de Ciencias Sociales, Alicante, v. 15, n. 1, 2018, p. 137-158. <https://doi.org/10.14198/OBETS2020.15.1.05>
- MARTÍNEZ, R. Profesores entre la historia y la memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España. **Enseñanza de las Ciencias Sociales**, Barcelona, n. 13, p. 41-48, 2014.
- MARTÍNEZ-RIVERA, C.; MARTÍNEZ-RIVERA, V. El conocimiento escolar y las hipótesis de progresión: algunos fundamentos y desarrollos. **Revista Nodos y Nudos**, Bogotá, n. 32, p. 50-63, 2012. <https://doi.org/10.17227/01224328.1799>
- MOLINA, S.; ORTUÑO, J. Concepciones del profesorado iberoamericano de Secundaria sobre la contribución del patrimonio local al desarrollo del pensamiento histórico. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 43, n. 4, 2017. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400010>
- PORLÁN, R.; RIVERO, A. **El conocimiento de los profesores**. Sevilla: Díada, 1998.
- PORTOLÉS, A. ¿Qué es para ti una comunidad patrimonial? **Memoria Viva**, Castelló, n. 9, p. 51-60, 2017.
- PRATS, J.; HERNÁNDEZ, A. Educación para la valoración y conservación del patrimonio. In: VV. AA. **Por una ciudad comprometida con la educación**. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1999. p. 108-124.
- ROIGÉ, X. De monumentos de piedra a patrimonio inmaterial: estrategias políticas, museológicas y museográficas de presentación de la memoria. In: ARRIETA-URTIZBEREA, I. (org.). **Lugares de memoria traumática**: representaciones museográficas de conflictos políticos y armados. Bilbao: Universidad del País Vasco, 2016. p. 23-49.
- SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M. et al. Ideas de los jóvenes españoles acerca del pasado reciente: el caso de la Transición a la democracia. **El Futuro del Pasado**, Salamanca, n. 10, p. 215-255, 2019. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.008>
- SÁNCHEZ-LAFUENTE, J. ¿Qué tratamiento se da a la II República, a la Guerra Civil y al Franquismo en los libros de texto de historia de 4º de ESO? In: ACOSTA, G.; DEL RÍO, A.; VALCUENDE, J. M. (orgs.). **La recuperación de la memoria histórica**. Una perspectiva desde las Ciencias Sociales. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces, 2008. p. 195-202.

SCHWARTZ, B. The social context of commemoration: a study in collective memory. **Social Forces**, Oxford, v. 61, n. 2, p. 374-402, 1982. <https://doi.org/10.1093/sf/61.2.374>

SEIXAS, P. A history/memory matrix for history education. **Public History Weekly**, Berlin, v. 4, n. 6, 2016. <https://doi.org/10.1515/phw-2016-5370>

ZABALETA, I.; GARMENDIA, J.; MURUA CARTÓN, H. Movimiento popular y escuela en el franquismo: las ikastolas en Gipuzkoa. **Historia de la Educación**, Salamanca, n. 34, p. 305-336, 2015. <https://doi.org/10.14201/hedu201534305336>

## Sobre los Autores

JANIRE CASTRILLO es Licenciada y Doctora en Historia y ejerce como profesora del departamento de Didáctica de la Matemática, Ciencias Experimentales y Sociales en la Universidad del País Vasco. Sus líneas de investigación se orientan, por un lado, a la Historia de las mujeres en la Edad Media, y por otro, a la enseñanza de la Historia con mediación de apps y a la Didáctica con perspectiva de género.

IRATXE GILLATE es Licenciada en Geografía e Historia y Doctora en Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Específicas. Profesora del departamento de Didáctica de la Matemática, Ciencias Experimentales y Sociales de Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y miembro del Grupo de Investigación en Patrimonio y Paisajes Culturales (GIPYPAC) de la Universidad del País Vasco (IT1193-19). Sus líneas de investigación son la Educación Patrimonial y la enseñanza de la Historia, enmarcadas dentro de la perspectiva de género

URSULA LUNA, Universidad del País Vasco (UPV/EHU) es Licenciada en Historia del Arte y Doctora en Investigación y Creación en Arte Actualmente es profesora de Didáctica de la Matemática, Ciencias Experimentales y Sociales en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y miembro del Grupo de Investigación en Patrimonio y Paisajes Culturales (GIPYPAC) de la Universidad del País Vasco (IT1193-19), en el que desarrolla su labor investigadora en el campo de la Educación Patrimonial.

ALEX IBÁÑEZ-ETXEBERRIA es Profesor Titular de Universidad de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), es miembro del Grupo de Investigación en Patrimonio y Paisajes Culturales (GIPYPAC) de la Universidad del País Vasco (IT1193-19), así como IP de Red14, Red de Investigación en Enseñanza de las Ciencias Sociales (RED2018-102336-T). Ha dirigido un total de 10 tesis doctorales y posee 3 sexenios de investigación.

**Recibido:** 11 ago. 21

**Aceptado:** 15 feb. 22