

Memoria, historia y problemas sociales.

Una aplicación en el aula partiendo de un tema controvertido: el independentismo catalán.

Dídac Andrés Ferrer

Resumen

En esta experiencia de aula aplicada a lo largo del curso 2023–2024 planteamos un trabajo de memoria histórica con un grupo internivel formado por jóvenes de entre 12 y 15 años. En el proceso, entrevistamos a sus familiares para comprender qué sucedió durante el proceso de independencia en Cataluña, focalizándonos en la fecha del 1 de octubre del año 2017. Esta experiencia se sitúa en el contexto de la ciudad de Barcelona, en el Instituto Angeleta Ferrer. En la comunicación trataremos de abordar la relación teórica entre memoria, historia y memoria histórica, por una parte, y la relación entre pedagogía crítica y aprendizaje de las ciencias sociales, por la otra. Más allá de la fundamentación teórica, planteamos el desarrollo de la experiencia de aula y una reflexión sobre la misma.

Palabras clave

Pensamiento crítico, memoria histórica, problemas sociales relevantes, temas controvertidos, pedagogía crítica.

Introducción

En la comunicación, se aborda en primer lugar la fundamentación teórica de la experiencia y en segundo lugar, expondremos como se realizó. En el primer bloque, trataremos de aclarar la relación entre memoria e historia, poniendo el foco en los trabajos de Maurice Halbwachs y Pierre Nora. Estos trabajos han establecido el marco conceptual para la construcción de las experiencias de lo que conocemos como memoria histórica, trabajos que han servido para reconocer la importancia de las fuentes vivas de la historia: sus testigos.

En segundo lugar, complementaremos este marco con el pensamiento crítico y el aprendizaje de las ciencias sociales, situándonos en la pedagogía crítica. En el interior de esta forma de comprender las prácticas educativas, plantearemos la problematización del aprendizaje de las ciencias sociales, es decir, que los aprendizajes partan de las problemáticas que existen en

nuestra sociedad para favorecer el desarrollo de una conciencia ciudadana que facilite una participación eficaz en la vida democrática.

En tercer lugar, plantearemos el desarrollo de la experiencia de aula, teniendo en cuenta las fases en que se aplicó. Evitaremos dar una receta paso a paso completamente cerrada y tampoco aportamos materiales concretos ni una calendarización. Esta elección, la hacemos para favorecer que quien lea esta comunicación pueda verla con suficiente distancia como para imaginar otras experiencias parecidas.

Finalmente, dedicaremos un apartado a la reflexión y la valoración, para mostrar qué hemos aprendido aplicándola, cuáles han sido los mejores caminos y cuáles podrían ser los próximos pasos.

Memoria e historia

Muchas veces sucede que nos atribuimos a nosotros mismos, como si se hubiesen originado únicamente en nosotros, ideas y reflexiones, o sentimientos y pasiones, que nos ha inspirado nuestro grupo. Nos compenetramos tan bien con quienes nos rodean que vibramos al unísono, y ya no sabemos dónde está el punto de partida de las vibraciones, en nosotros o en los demás. Cuántas veces expresamos, con una convicción que parece totalmente personal, reflexiones extraídas de un periódico, de un libro o de una conversación. Responden tan bien a nuestros puntos de vista que nos extrañaría descubrir quién es su autor, y que no seamos nosotros.

Maurice Halbwachs¹

A la memoria, le sucede lo que sucede a todo cuanto es cotidiano y a la vez fundamental en nuestra vida: nos damos cuenta del valor que tiene justamente en el momento en que falla o cambia. En realidad, memoria, pensamiento e identidad se confunden. Son indisociables en nuestra consciencia. Del mismo modo en que no podemos separar razón, emoción, pensamiento y acción, no podemos enajenar nuestras experiencias y la memoria.

¹Maurice, HALBWACHS: *La memoria colectiva; trad.* Inés SANCHO. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004, pp.46

En lo que se refiere a educación, Delors², identificaba cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Podemos encontrar muchas otras aproximaciones parecidas y en todas ellas podremos juzgar que la construcción de nuestra identidad, de nuestras habilidades o la incorporación de conocimientos se logra mediante la memoria, aunque no debemos confundir el aprendizaje con la memorización. Como ya se señalaba en el informe de la UNESCO, la confluencia de los distintos aprendizajes que realizamos determina quienes somos, en quienes nos convertimos. Reconocemos la individualidad como una consecuencia de la colectividad, aunque la segunda no deba anular ni suprimir a la primera.

Como indica Hallbwachs³ deberíamos entender la *memoria colectiva* como un constructo que va más allá de los procesos psicológicos individuales. La memoria opera en la construcción de recuerdos y significados. Dejando atrás la individualidad, la memoria también se construye socialmente mediante interacciones que dan lugar a representaciones compartidas que construyen un ideario colectivo. En este sentido, la memoria puede entenderse como una facultad que, además de operar individualmente, da lugar a visiones compartidas del mundo y de la realidad, generando *memorias colectivas*.

Por otra parte, la historia, como disciplina académica, da lugar a un cuerpo de conocimientos referidos a los cambios y las continuidades que se dan en la humanidad. La historia trata de explicar la vida social humana a lo largo del tiempo. Por tanto, mantiene una relación particular con la memoria, entendida esta como una facultad. Y en los límites de esta relación, en la frontera entre la historia como disciplina y la memoria como facultad, encontramos lo que Maurice Halbwachs conceptualizó como *memoria histórica*.

La *memoria histórica*, en el sentido planteado por Halbwachs, podemos entenderla como la comprensión de pertenecer a una deriva histórica, de la que nuestra experiencia personal forma parte. La memoria individual y la memoria colectiva se sitúan en el interior de la memoria histórica, al comprender que los hechos vividos se hallan en el marco social de unos hechos sucedidos. Hechos, que no solemos presenciar de un modo directo mediante nuestros sentidos y que nos son informados por otros medios. Cuando se da, por ejemplo, un conflicto bélico o cualquier otro evento de escala social, no podemos tener la experiencia marco de cuanto ha sucedido y lo vivenciamos desde nuestra perspectiva particular.

²Jacques, DELORS *et al.*: *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*, UNESCO, 1997.

³*Ibid*

Pierre Nora⁴, plantea que los *lieux de memoire* —los lugares de memoria— han tomado sentido como un subproducto de la destrucción de las formas ancestrales de conciencia histórica. La aceleración y el cambio han traído consigo la destrucción de los idearios colectivos que se representaban el pasado mediante mitos, dándose la necesidad de escribir la historia y de reinterpretar constantemente el pasado, situándolo en lugares porque ya no es evidente por sí mismo en la cultura. La historia no solo sustituye las memorias, también las destruye, eliminando toda subjetividad y experiencia por medio de evidencias y discursos dotados de una validez pretendidamente superior. Se trata de una supresión técnica de las memorias colectivas.

En este sentido, se abre el espacio para una crítica centrada en el reconocimiento de la memoria histórica, de una historia hecha de las memorias de aquellas personas que la han vivido. Desde una perspectiva crítica con la concepción positivista o científicoista de la historia, Carretero y Limón⁵ plantean que no existe una única posibilidad para concebir la historia y que, en consecuencia, deberíamos plantear la historia escolar desde múltiples perspectivas. Por otra parte, Ricoeur⁶, nos recuerda que la memoria nunca es un reflejo perfecto de los hechos sucedidos en un momento concreto y que solo se puede concretar mediante las palabras y representaciones que formulamos para explicarlos. En este sentido, Le Goff⁷, afirma refiriéndose a la memoria histórica que esta es la capacidad que tenemos para preservar algunos hechos del pasado como una construcción reflexiva del mismo. Por su parte, Ethier, Demers y Lefrançois⁸, plantean que deberíamos entender la memoria histórica como un constructo en el que interactúan las relaciones humanas, el tiempo y el lenguaje.

En lo referido a la relación entre educación y memoria histórica, deberíamos permitir que las memorias del alumnado afloren en el aula y que sean objeto de estudio. Aprender de la memoria es un ejercicio que nos permite reconocer al alumnado y al profesorado, así como también a los miembros de la comunidad, dándonos espacio para valorarnos como sujetos históricos dignos⁹. De un modo parecido, los trabajos de bell hooks, inspirados en los de

⁴Pierre, NORA: *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard, 1997.

⁵Mario, CARRETERO *et al.*: *Construir y enseñar: las ciencias sociales y la historia*. Aique, 1995.

⁶Paul, RICOEUR y NEIRA, Agustín (*trad.*): *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Editorial Trotta, 2003.

⁷Jacques, LE GOFF: *Pensar la historia: modernidad, presente, progreso*, 1991.

⁸Marc-André, ÉTHIER Stéphanie DEMERS y David, LEFRANÇOIS: “Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990.” *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 2010, pp. 61-73.

⁹Graciela, RUBIO: Educación y memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 2007, vol. 15, no 1.

Paulo Freire, nos animan a construir los espacios de enseñanza desde las experiencias y memorias presentes en el aula, con una actitud de diálogo y de respeto.

Arteaga y Camargo¹⁰, plantean que enseñar ciencias sociales para desarrollar el pensamiento histórico, consiste en formar una conciencia crítica para superar una visión anquilosada de la historia oficial, ofreciendo un espacio para el desarrollo y el reconocimiento de todas aquellas historias no oficiales, personales o colectivas, que están interconectadas entre sí. ¿De qué modo los hechos que suceden en mi vida se relacionan con sucesos de dimensión social? ¿Hasta qué punto mi vida es una consecuencia de cuanto sucede en el contexto sociohistórico en que vivo? ¿Hasta qué punto y de qué manera puedo modificar mi contexto social e histórico?

Pensamiento crítico, y memoria histórica

Creo que en la actualidad, en el mundo de la complejidad y la transdisciplinariedad, los contenidos deben ser seleccionados en función de lo que cada ciencia puede aportar a la solución de los problemas sociales que nos afectan como ciudadanía. Esta es la auténtica revolución de nuestra era en materia de educación.

Antoni Santisteban¹¹

El aprendizaje de las ciencias sociales debería favorecer que las futuras generaciones sean capaces de comprender el mundo en que vivimos, para que puedan tomar decisiones con sentido crítico e interactuar responsablemente, formando parte de una ciudadanía crítica¹². La educación en ciencias sociales, debería ofrecer las herramientas que nos capacitan para transformar el mundo y construir alternativas mejores y para ello, no podemos obviar los problemas sociales que existen en nuestra sociedad, como señala Santisteban¹³. Hacer de las problemáticas sociales los contenidos de aprendizaje desde una perspectiva controversial,

¹⁰Belinda, ARTEAGA y Siddharta, CAMARGO. Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria. *Historia e identidades culturales*, 2013, p. 220-233.

¹¹Antoni, SANTISTEBAN: Algunas ideas para la enseñanza de la Guerra Civil española y la dictadura. *Nuevas Dimensiones*, 2013, no 4, p. 22-41, pp.36.

¹²Pilar, BENEJAM, et al: Las finalidades de la educación social. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. ICE, Universitat de Barcelona: Horsori, 1997, Pp. 33-51.

¹³*Ibid*

ética y política se ha abordado en el mundo anglosajón^{14;15}, desde las cuestiones vivas o candentes en la sociedad, en el mundo francófono^{16;17} y desde los problemas sociales relevantes en nuestro entorno^{18;19;20;21}.

En lo referente a los propósitos asociados a la didáctica de las ciencias sociales, Pagés^{22;23}, identificó cuatro modelos de enseñanza a razón de las finalidades perseguidas. En primer lugar, el *modelo tradicional*, supone la necesidad de transmitir una herencia cultural y unos valores para socializar a las nuevas generaciones, adaptándose a las necesidades y exigencias de los grupos de poder. En segundo lugar, el *modelo activo*, pone en el centro al alumnado, tratando de fomentar una educación focalizada en el desarrollo personal con el objetivo de que el aprendizaje sea el origen de un estado de plenitud. En tercer lugar, el *modelo técnico o científico*, amplió la finalidad del modelo tradicional y persiguió la formación de jóvenes científicos, dando respuesta a la demanda de perfiles profesionales actualizados, lo que no deja de ser una forma renovada de enseñanza tradicional.

Finalmente, en este trabajo nos posicionamos en una perspectiva crítica. Es decir, que educamos para pensar críticamente los valores dominantes, mediante la construcción de posicionamientos y opiniones propios capaces de interpretar las informaciones para tomar

¹⁴Ronald, EVANS y David Warren, SAXE (eds.): *Handbook on Teaching Social Issues*. NCSS Bulletin 93, 1996.

¹⁵Ronald, EVANS. (ed.): *Handbook on teaching social issues*. IAP, 2021.

¹⁶Alain, LEGARDEZ y Laurence, SIMONNEAUX: *L'école à l'épreuve de l'actualité*. Issy-les-Moulineaux: ESF, 2006.

¹⁷Ramón, FACAL y Victor Manel, SANTIDRIAN: Conflictos sociales candentes en el aula. *Les Qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*, 2011, p. 65-76.

¹⁸Neus, GONZÁLEZ-MONFORT: Reflexions al voltant de les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials: conclusions de les VII Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials. *Les Qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*, 2011, pp. 153-161.

¹⁹Joan, PAGÈS: ¿Enseñar disciplinas y/o enseñar problemas sociales relevantes? Un reto para la formación de docentes. *IX Encuentro de la Red Colombiana de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2018, p. 2.

²⁰Pilar, BENEJAM, et al: Las finalidades de la educación social. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. ICE, Universitat de Barcelona: Horsori, 1997, Pp. 33-51.

²¹Antoni, SANTISTEBAN: La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, 2019, no 10, pp. 57-79.

²²Joan, PAGÈS: La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. Signos. *Teoría y práctica de la educación*, 1994, vol. 13, p. 38-51.

²³Joan, PAGÈS: Models i tradicions curriculars en l'ensenyament de les Ciències Socials i de les humanitats: Les finalitats i els valors com opció ideològica. Benejam, P. y Pagès, J.(coords.): *Psicopedagogia de les Ciències Socials i de les humanitats*. Barcelona: UOC, 1998.

decisiones con criterio. Giroux²⁴, planteó que si bien en un modelo tradicional se enseña para formar una ciudadanía gobernable, en un *modelo crítico* educamos para formar una ciudadanía en disposición de gobernar.

Sin embargo, la educación crítica no se halla libre de problemáticas. En una reflexión, Kincheloe²⁵ planteó que debemos afrontar algunos retos. Entre ellos, el de usar en nuestros trabajos un lenguaje capaz de equilibrar el rigor intelectual con la accesibilidad, construyendo puentes con otros espacios que vayan más allá de la pedagogía, como el trabajo social, las talleristas o las ciencias políticas. Reflexionando sobre la diversidad que somos, por honestidad, deberíamos favorecer la incorporación de personas racializadas al mundo educativo, así como también deberíamos reconocer las raíces latinoamericanas del paradigma crítico, situadas en el corazón del trabajo de Paulo Freire. Finalmente, deberíamos superar las fronteras fortificadas que separan los lugares donde se construye la pedagogía crítica y los espacios donde se desarrollan educaciones críticas en la práctica.

Más allá de estas problemáticas, Eric Weiner²⁶, plantea que vivimos una *inercia imaginativa* que nos empuja hacia un estado de parálisis intelectual. Esta inercia dificulta la incorporación de nuevas perspectivas, así como la posibilidad de imaginar futuros distintos a los que solemos imaginar. Para el autor, esta transformación debería empezar reformando las categorías que sostienen aquello a lo que llamamos realismo. Deberíamos resituarnos en lo que se refiere a los límites de lo posible e incluso de cuanto es pensable.

Para alcanzar posiciones transformadoras, debemos aceptar la posibilidad de pensar dentro de lo que a priori nos parece imposible. Refiriéndose a Henry Giroux, Weiner, plantea que deberíamos situarnos en una cotidianeidad donde lo que ahora nos parece familiar, empiece a parecernos extraño y donde aquello que antes nos parecía extraño, empiece a resultarnos familiar. Y una variable esencial de la realidad, tal como la conocemos, es el pasado. Solemos considerar que el pasado no puede cambiar. Y de hecho, así es, lo que ya ha sucedido no puede cambiarse, pero sí que pueden cambiar las ideas que tenemos sobre ello. En este sentido, la memoria histórica tiene mucho que decir.

²⁴Henry, GIROUX: Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*, 2008, p. 1-25.

²⁵Joe, KINCHELOE: La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*, 2008, p. 25-69.

²⁶Eric, WEINER: La pedagogía crítica y la crisis de la imaginación. *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos*. Graó, 2008. p. 89-116.

Por lo general, los trabajos de memoria histórica se relacionan con parcelas del pasado controversiales referidas a historias silenciadas. Por ejemplo, tenemos los trabajos de Stern²⁷ en lo referente a sintetizar la lucha por la memoria histórica del Chile de Pinochet, los asociados al movimiento de recuperación de la memoria histórica de las víctimas del franquismo en España, sintetizados en un primer momento por Ferrándiz²⁸ y Ruíz Torres²⁹, o el trabajo reciente de Crenzel³⁰, referido a la historia de la represión política en Argentina, entre muchos otros que podríamos destacar.

A modo de síntesis, pensamos que los trabajos de memoria histórica escolar permiten:

- *Dotar de autenticidad el aprendizaje de las ciencias sociales:* Al partir de experiencias valiosas para el alumnado, la fuente del aprendizaje la constituyen elementos personales de un valor distinto al que puede aportar el profesorado mediante fuentes históricas. Aunque sean tareas complementarias, no es lo mismo tratar los roles de género aportando fragmentos de texto, que preguntando a nuestras abuelas y abuelos qué creen que ha significado para ellos ser hombre o ser mujer.
- *Reconocer la diversidad de memorias en el aula:* Teniendo en cuenta el punto anterior, al reconocer la multiplicidad de memorias en el aula, aceptamos la diversidad existente en la misma como una fuente de riqueza y de aprendizaje. Cuando enseñamos historia basándonos en la historia curricular o mediante el libro de texto, podemos permitir que el alumnado se posicione y exponga su propia experiencia. Sin embargo, cuando la experiencia del alumnado compone la fuente de aprendizaje, abrimos la puerta a reconocer la diversidad que nos acompaña y que formamos como colectivo.
- *Introducir conceptos y perspectivas complejas:* Al partir de múltiples puntos de vista, podemos modelar una perspectiva interseccional partiendo de los relatos recibidos y a la vez, podemos plantear que los saberes sociales son saberes relativos, basándonos en la diversidad de posicionamientos que siempre aparecerán sobre una misma temática. Si considerásemos investigar un tema controvertido, como el que planteamos en este trabajo, veremos que afloran muchos puntos de vista distintos en lo que se refiere a

²⁷ Steve, STERN: *Luchando por mentes y corazones. Las batallas de la memoria en el Chile de Pinochet*. 2013.

²⁸Francisco, FERRÁNDIZ MARTÍN: *Exhumaciones y políticas de la memoria en la España contemporánea*. 2007.

²⁹Pedro, RUIZ TORRES: Los discursos de la memoria histórica. *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, 2007, vol. 7, num. 7, p. 1-30, 2007.

³⁰Emilio, CRENZEL: *La historia política del Nunca Más: la memoria de las desapariciones en la Argentina*. Siglo XXI editores, 2024.

recordarlo y ello favorece comprender el conocimiento social sin obviar su complejidad real.

- *Generar espacios transformadores donde compartir experiencias:* Cuando tratamos con experiencias personales, posibilitamos que se generen espacios de transformación, dado que gran parte de las ideas previas, prejuicios o estereotipos que componen el conocimiento propio de las ciencias sociales, proceden de la experiencia personal. Por ejemplo, cuando el aula trae memorias de discriminación, además de traer consigo historias de resistencia y de liberación, también abre la posibilidad de construir contrarelatos con el alumnado basándonos en los relatos aparecidos.

Laboratorio de historia: el contexto escolar

Con la intención de realizar un trabajo de memoria histórica escolar tal como la hemos descrito, construimos una materia optativa que titulamos *laboratorio de historia*. El contexto de aplicación, fue el de la enseñanza secundaria, en un instituto de la ciudad de Barcelona, en el distrito del Eixample. El aula en que se desarrolló fue un grupo internivel con alumnado de edades comprendidas entre los 12 y los 15 años.

El centro en que se desarrolló es el instituto Angeleta Ferrer, que en el momento de aplicar la experiencia daba acogida a un programa de investigación y formación docente. En el centro, aprovechábamos la apertura del *currículum* vigente para plantear una educación secundaria distinta a la habitual. La integración de las materias en dos ámbitos, la acción tutorial por medio de círculos de palabra o el aprendizaje autodirigido mediante itinerarios personalizados parecidos a las cajas de aprendizaje, ampliamente extendidas en la escolarización primaria, eran algunos de los planteamientos que se daban en este centro para tratar de producir cambios sustanciales.

Laboratorio de historia: Inicio

En primer lugar, tratamos de generar una *disonancia cognitiva*. Para lograrlo, utilizamos un instrumento que nos resulta de gran utilidad en el contexto de una presentación: Un formulario de Google. El formulario nos permite tomar información en el momento de la presentación y proyectarla mediante gráficos autogenerados a los que podemos acceder con un enlace a nuestra presentación, visibilizando y discutiendo las ideas previas de la audiencia.

Mientras presentamos la experiencia al alumnado, planteamos dudas y reflexionamos sobre las mismas. Las preguntas fueron:

- Indica el grado de utilidad que consideras que tiene la historia.
- Indica el grado de utilidad que consideras que tiene la memoria.
- Conozco la historia reciente del mundo.
- Conozco la historia reciente de mi país.
- El pasado fue mejor que el presente.
- El futuro será mejor que el presente.
- La II República española colapsó por qué...
- El Holocausto fue...

Es importante plantear en el inicio el recorrido que seguiremos paso a paso y el sistema de evaluación. Tras presentar la materia desarrollamos una actividad para abrir un espacio de reflexión, pero también para dar voz y voto al alumnado. Basándonos en la rutina de pensamiento “*puntos de la brújula*” del *Project Zero*³¹, de la Universidad de Harvard, enfocamos el proceso con la ayuda de cuatro preguntas dispuestas, cada una por separado, en cuatro grandes recortes de papel:

- ¿Qué me entusiasma de la materia?
- ¿Qué obstáculos o preocupaciones veo?
- ¿Qué necesito o me gustaría aprender?
- ¿Qué sugerencias me gustaría a hacer?

La dinámica funciona del siguiente modo. Cada una de las mesas donde hemos dispuesto una pregunta funciona como una estación de trabajo en la que se forman grupos del mismo número de personas que responden las preguntas haciendo anotaciones. Por poner un límite de tiempo, cada cinco minutos se cambia de estación y se contesta una nueva pregunta. Todas las personas cambian de lugar y responden las siguientes preguntas, salvo una participante, que asume el rol de relatora y no se mueve de su estación, exponiendo a los nuevos grupos los avances realizados por el resto. Esta rutina resulta interesante para detectar necesidades, inquietudes e intereses desde un momento inicial, cuestión fundamental para lograr un buen desarrollo de cualquier experiencia, dado que al hacerlo facilitamos que las incomodidades y los deseos puedan detectarse disponiendo de tiempo suficiente como para darles espacio en la secuencia de aprendizaje.

³¹ <https://pz.harvard.edu/resources/compass-points>

Laboratorio de historia: La memoria individual

En primer lugar, y teniendo en cuenta que se trata de una materia optativa que iniciamos con un grupo que no estaba cohesionado, tratamos de generar espacios de vínculo y de cohesión para favorecer que fuese posible compartir experiencias personales y para ser capaces de profundizar en las temáticas que irían apareciendo. Utilizamos la memoria como excusa. Para lograrlo, la primera meta se orientó a lograr responder una pregunta: ¿por qué es importante la memoria?

En el proceso de responderla leímos un fragmento del diario de un joven que estudiaba historia en el gueto de Vilna³² durante la Segunda Guerra Mundial. En el relato se expone que el alumnado investigaba episodios revolucionarios y la historia local mediante entrevistas. Además, fue el momento en que introdujimos los conceptos básicos referidos a la memoria como facultad individual. Deberíamos introducir al menos los conceptos de memoria semántica, episódica y de trabajo, así como los trabajos de Ebbinghaus.

En este punto, también desarrollamos una actividad crucial: pedimos al alumnado que escribiese un texto narrativo relatando un recuerdo con un único criterio: Que fuese un recuerdo importante. Una vez relatado el recuerdo, lo imprimimos y repartimos los recuerdos relatados entre el alumnado, respetando el anonimato de los textos, con la indicación de leerlo individualmente para luego compartirlo con un amigo o amiga. Finalmente, cada cual compartió con el resto del grupo el recuerdo que había escuchado.

De este modo, respetando la intimidad del alumnado, rompimos el hielo con algo personal y logramos un momento de reconocimiento y reflexión referido a aquellos recuerdos que eran importantes para las personas que compartimos el espacio, hecho que resulta interesante para poder conversar y construir rápidamente un espacio de seguridad, un espacio abierto a las memorias que compartimos.

Una vez realizado este proceso de introducción de nuevos conceptos, mientras generamos un espacio de seguridad para conocernos, planteamos al alumnado que por parejas tratase de construir una lista de diez aspectos por los que la memoria puede resultar importante. Una vez listados, generamos colaborativamente un mapa mental en el que relacionamos los elementos nombrados por el alumnado con categorías más abstractas. Tras construir el mapa mental en la pizarra, dimos tiempo en el aula para que el alumnado pudiese copiarlo,

³²El diario del ghetto de Vilna. en GUTMAN, MARGALIT: *El holocausto en documentos: selección de documentos sobre la destrucción de los judíos de Alemania y Austria, Polonia y Unión Soviética*. Yad Vashem, 1996, pp. 72-73

construir su propio significado y dar respuesta a la pregunta que ha orientado esta fase de trabajo.

Laboratorio de historia: La memoria colectiva

En el proceso de dar un salto entre lo individual y lo colectivo, entre la memoria vivida como una experiencia personal y la memoria como un constructo colectivo, encontramos una dificultad importante. Como sucede con muchos de los conceptos sociales, la complejidad y la abstracción dificulta su comunicación³³. No resulta sencillo facilitar la comprensión de un concepto como el de colectividad y aún resulta más complejo tratar de mostrar como los recuerdos que compartimos como grupo nos condicionan.

Para lograrlo, decidimos partir de un ejercicio singular. Existe un cuento que permite desarrollar justamente este concepto. Mediante una adaptación del cuento de Ubuntu, tratamos de sortear esta complejidad. Ubuntu es una filosofía, una regla ética cuyos orígenes suelen situarse en Suráfrica, que se refiere al apoyo mutuo y a la solidaridad y que puede comprenderse mediante la expresión “*yo soy porque nosotros somos*”.

El cuento, hartamente conocido, nos sitúa en ese mismo territorio, en un momento en que un hombre blanco y de clase alta —un antropólogo— quiere poner a prueba la solidaridad de los niños poniendo una cesta de fruta bajo un árbol. Luego propuso a los niños que corriesen y que compitiesen entre ellos, indicándoles que quien fuese el primero en alcanzar la fruta, podría quedársela toda. Para su sorpresa, todos decidieron correr juntos dándose la mano y repartirse el premio.

En nuestro caso, no leímos el cuento y nos pusimos a pensar o a charlar. Colocamos la fruta e iniciamos la misma competición. En el caso que exponemos ganó un chico de 15 años, dado que al ser un grupo internivel era mucho más grande y rápido que el resto. Al terminar la competición, leímos el cuento en un círculo de palabra, antes de repartir la fruta. Aprovechando el cuento, comprendimos la diferencia entre individualidad y colectividad y apelamos a la noción de que también somos quienes somos porque pertenecemos a un grupo. Acto seguido, tratamos de vehicular la experiencia con nuevos recuerdos, recuerdos referidos a la memoria colectiva de las experiencias vividas en el colegio. Para hacerlo en el propio círculo, por parejas, se explicaron un recuerdo y luego los compartimos en el círculo.

³³Joan, PAGÈS: La formación del pensamiento social. En *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, 1997, pp. 151-168.

En este momento, tratamos de conceptualizar la memoria colectiva, que hace que nosotros seamos porque pertenecemos a un colectivo. Además, en nuestro caso escogimos plantear la existencia de relatos que nos unen y relatos que nos separan, relatos que a veces toman forma de memorias. Para introducir la idea de que existen unas memorias que nos unen, nosotros lo hicimos viendo el discurso *I have a dream* de Martin Luther King y luego reflexionamos acerca del mismo. Valoramos como en su discurso, incluyó a toda la sociedad americana para tratar de construir un sentido de pertenencia capaz de cimentar la construcción de los derechos civiles de la América racializada.

Sin embargo, también introducimos la idea de que existen unos discursos que nos separan y lo hicimos introduciendo el concepto de discurso de odio, aclarando sus elementos esenciales —visión del enemigo centrado en un nosotros excluyente, legitimación de la violencia para el logro de los objetivos políticos, normalización de las discriminaciones— y tratando de extraer y compartir experiencias en las que los jóvenes los hayan presenciado. Este fue un momento complejo, dado que el alumnado afirmó no percibir las discriminaciones y las desigualdades en las que se ve inmerso. No se sentía parte ni testigo de discursos de odio.

Este momento para detenernos y educar la mirada para identificar las injusticias del entorno en que se vive, resulta esencial, dado que la normalización de las desigualdades y de las discriminaciones es uno de los puntos clave a desaprender.

Laboratorio de historia: La memoria histórica

Finalmente, antes de realizar las entrevistas, planteamos la relación entre memoria individual, colectiva e histórica. Queríamos introducir la noción de relatividad del conocimiento social. De que la naturaleza del conocimiento histórico es de tipo contextual, situada, narrativa y fragmentada. Es así porque depende de la perspectiva personal de quien la produce, de las fuentes disponibles y seleccionadas y, sin duda alguna, de los intereses académicos y políticos de los grupos de poder que favorecen unas producciones intelectuales mientras que niegan otras.

Introducir esta noción no resulta sencillo porque supone una deconstrucción de la noción generalmente aceptada de historia, en la que suponemos que esta se construye “objetivamente” mediante la investigación sistemática del pasado, generando conocimientos válidos y fiables. Se supone que historia solo hay una. Y resulta especialmente complejo porque para deconstruir una noción, primero debe haber sido construida y cuando tratamos

con jóvenes de entre 12 y 15 años no suele ser así. Para lograr esta perspectiva, nos propusimos enfrentar una situación en la que dispusimos múltiples puntos de vista sobre un mismo hecho. Para empezar, lo hicimos con la *Perestroika*.

Mediante fragmentos del libro *el fin del homo sovieticus* donde se relatan las voces de testigos que vivieron este periodo, de la autora y premio Nobel, Svetlana Aleksievich³⁴, dinamizamos una situación donde por parejas el alumnado trató de explicar como cayó la Unión Soviética. En este momento logramos una disonancia cognitiva, dado que lo que observamos en el aula es que hubo parejas que disponían de fragmentos románticos, algunas que disponían de fragmentos nostálgicos y otras que leían escenarios dantescos. Tras leer la explicación, harto sencilla, de otras fuentes accesibles en internet, pudimos apreciar como la historia puede negar la complejidad de la situación analizada, sustituyéndola por un relato entre tantos, un relato que podría ser otro.

Y en este punto, introducimos la noción de memoria histórica y desde este concepto, partimos hacia la realización de las entrevistas y la reflexión sobre el tema controvertido que seleccionamos: el proceso independentista catalán.

Laboratorio de historia: Memoria histórica y temas controvertidos, el proceso independentista catalán

El proceso independentista catalán es, quizás, la mayor controversia social y política de la última década en el Estado español. Ha supuesto un sinfín de debates, enjuiciamientos criminales y una toma de posición masiva de la población que se polarizó entre el sí y el no. Este estallido social, nacido de la voluntad del sector independentista de la ciudadanía catalana de ejercer su derecho a la autodeterminación por medio de un referéndum, supuso una crisis de estado que sigue muy viva en el recuerdo colectivo.

Esta cuestión es de un gran interés pedagógico, puesto que los debates que abrió, fueron los referidos a la autodeterminación de los pueblos, la libertad de expresión, la naturaleza y límites de la democracia y del uso de estrategias diversas para la consecución de objetivos políticos. Estos valores han sido ampliamente apreciados en múltiples trabajos especializados en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales, puesto que permiten desarrollar el pensamiento crítico, básico para la formación de una ciudadanía democrática. Es decir, que

³⁴ ALEKSIÉVICH, Svetlana: *El fin del «Homo sovieticus»*. Acantilado, 2023.

mediante enseñanzas organizadas en torno a este tipo de temáticas, logramos que el alumnado desarrolle las competencias necesarias para convivir en democracia.

Adentrarse en dilemas tiene un valor intrínseco, puesto que para aprender a emitir juicios de valor relevantes para la convivencia, debemos adentrarnos en temáticas que permitan formular juicios de valor referidos a los problemas éticos esenciales para un ejercicio responsable de la ciudadanía. Por ello, debemos partir de cuestiones socialmente vivas y de problemas sociales relevantes.

A pesar de ello, como señala Cecile Barbeito³⁵, seguimos en un marco social donde una de las primeras consecuencias de esta controversia fue el aumento de la presión política hacia la educación, mediante acusaciones de adoctrinamiento. El miedo que se pretende generar en el colectivo docente, puede apreciarse en el decálogo de 2019 para una educación de calidad, del partido conservador PP³⁶, donde se plantea que *“se tiene que aprender la misma Lengua, Historia y Biología en todas las regiones”*.

Esta visión única del mundo que se debe imponer, se vuelve extrema en el caso de la visión ultraderechista del partido político Vox³⁷, que el 2 de septiembre del año 2023, planteó, bajo la firma de María José Rodríguez de Millán Parro, una *“Proposición No de Ley relativa a promover medidas pertinentes para acabar con el adoctrinamiento en los colegios, con especial atención en los libros de texto y material educativo”* donde, entre otras cosas, planteaba *“impulsar las modificaciones legislativas necesarias (incluidas las de carácter penal) con objeto de prohibir los contenidos y materiales educativos que puedan afectar a la inocencia de los menores.”*

En este contexto de presión política hacia la educación, pensamos que investigar la memoria de los familiares sobre este conflicto en concreto puede hacerse siguiendo los planteamientos de Kelly³⁸, adoptando una posición imparcial en lo que se refiere a posicionamientos, sensibilidades y proselitismos, pero comprometida con la democracia y con los valores que representa. Para abordar con naturalidad dentro del aula una cuestión de estas características, resulta fundamental adoptar una actitud de este tipo, una actitud de imparcialidad

³⁵Cécile, BARBEITO: *Analitzar per transformar. Estat de la qüestió del pensament crític i la justícia global als centres escolars a Catalunya*. Escola de Cultura de Pau, Bellaterra, 2022.

³⁶<https://www.pp.es/actualidad-noticia/casado-presenta-decalogo-una-educacion-calidad>

³⁷https://www.voxespana.es/grupo_parlamentario/actividad-parlamentaria/vox-propone-prohibir-los-contenidos-y-materiales-educativos-que-puedan-afectar-a-la-inocencia-de-los-menores-20231002.

³⁸Thomas, KELLY: Discussing controversial issues: Four perspectives on the teacher's role. *Theory & research in social education*, 1986, vol. 14, no 2, pp. 113-138.

comprometida con los valores de la democracia. Una posición que, por lo tanto, no puede ser neutral.

Y, para poder empezar, pedimos al alumnado que formulase las siguientes preguntas a sus familiares:

- ¿Cómo explicarías lo que sucedió el 1 de octubre?
- ¿Cómo participaste del 1 de octubre y de las protestas que le siguieron?
- ¿Cómo te sentiste durante el 1 de octubre y durante las propuestas que le siguieron?
- ¿Cómo dirías que hubiese sido correcto actuar ante este conflicto social?

Este momento, también resulta muy interesante para poder valorar la relatividad del conocimiento social y la diversidad de puntos de vista sobre un mismo hecho. Cada pregunta generó respuestas muy interesantes. La mayoría de ellas, muy dispersas, demostrando que en lo referente a la *explicación*, la *participación* y la *experiencia emocional*, hubo mucha diversidad. Sin embargo, en lo relativo a la *toma de decisiones*, la diversidad se reducía de un modo muy significativo, planteándose la polarización entre el sí y el no a la independencia.



Imagen 1. Portadas del día 2 de octubre

A continuación, nos propusimos ver las portadas de los principales periódicos del día 2 de octubre. En el análisis introdujimos diez portadas, la de los periódicos *Ara*, *el diario Vasco*, *el ABC*, *Insurrección*, *el País*, *la Vanguardia*, *El Mundo*, *la Razón*, *el Correo* y *La Voz de Galicia*. Con este ejercicio, tratamos de reforzar la noción de la relatividad de puntos de vista ante un mismo hecho, que, en este caso, resultaba evidente. Para analizar las imágenes, en primer lugar preguntamos *qué vemos* en la portada, para luego plantear *qué sensación transmite* y finalmente, *qué posición defiende*. Tras el análisis, formulamos y conversamos sobre la base de las siguientes preguntas:

- ¿En una democracia, deberíamos poder votarlo todo?
- ¿El uso de la violencia es legítimo para mantener el orden público?

- ¿La libertad de expresión debe tener algún límite?

Reflexión

Esta experiencia educativa supuso un reto, puesto que una parte importante de la jaula de hierro en la que se encuentra la educación española se refiere a nuestra educación política. Hay temáticas que son tabúes, en las que parece imposible o indebido adentrarse al educar. Nuestra tradición educativa considera que deberíamos evitar debatir sobre temáticas controvertidas. Especialmente, cuando estas se refieren a nuestro propio entorno político. Como hemos señalado, la herencia de la dictadura franquista aún es evidente en las propuestas de los partidos neoconservadores y de extrema derecha, que siguen considerando que infundir miedo a quien enseña es un requisito de sus políticas de educación.

Podemos pensar muchas temáticas controvertidas sobre las que podríamos aprender en la actualidad, el conflicto entre Israel y Palestina, la guerra entre Ucrania y Rusia, el auge de la ultraderecha global o el problema de la sostenibilidad de un sistema basado en un crecimiento económico sin límite y la competitividad. Podemos hacerlo teniendo en cuenta los intereses de las distintas partes participantes y planteando posibles soluciones. Pensando en problemas éticos y tratando de hacer frente a desafíos democráticos. Pero creo que en nuestro contexto, el contexto catalán, las temáticas que se hallan más polarizadas son las problemáticas asociadas al género y el antifeminismo, la problemática del racismo y la xenofobia y la autodeterminación de Euskadi y Cataluña. Resulta esencial tratar de aproximarnos a las mismas desde posiciones que no polaricen aún más la opinión pública, para poder aprender y situarnos con seguridad dentro de los conflictos y acompañar la construcción de consciencias capaces de superarlos.

Al acercarnos al proceso de independencia, siete años después de que se produjese con alumnos de entre 12 y 15 años, la distancia entre el momento y la experiencia de aula facilitó que gozáramos de suficiente distancia emocional, distancia que no se dio en algunas respuestas dadas por los familiares. Las heridas, los desencuentros y los desengaños siguen vivos en el recuerdo. Sin embargo, tratar las problemáticas más candentes en el mismo momento en que se están produciendo resulta muy complejo y muchos compañeros y compañeras que relatan recuerdos de este momento, señalan estallidos espontáneos en el aula que les resultaron muy complejos de sostener. Quizás, otra investigación podría relatar como el profesorado vivenció ese momento.