

# **Representaciones sociales del profesorado en formación inicial sobre la memoria histórica**

**Iratxe Gillate, Janire Castrillo, Dorleta Apaolaza-Llorente, Teresa Campos-López (Universidad del País Vasco)**

## **Abstract**

La enseñanza de la Historia busca desarrollar la competencia ciudadana, para lo que es necesario hacer cambios metodológicos y didácticos. Entre los últimos, se plantea la posibilidad de trabajar problemas de la realidad ciudadana, como puede ser la memoria histórica. Por ello, el objetivo de este estudio fue identificar las representaciones sociales del profesorado en formación inicial sobre la memoria histórica. Participaron 79 estudiantes (53 mujeres, 26 hombres) del Grado de Educación Primaria de la Universidad del País Vasco. Se siguió un diseño cualitativo, pidiendo a cada participante que indicase tres palabras que asociaban al término "memoria histórica" y que explicase en profundidad el significado que les atribuía. Esas narrativas fueron tratadas con el software Iramuteq, de análisis lexicométrico. Los resultados señalaron que el futuro profesorado ve la memoria histórica como algo útil para conocer y recordar, aunque una parte también lo relaciona con la justicia y la reparación. Se concluyó que, si se pretende que el profesorado enseñe historia desde una dimensión interpretativa y crítica, es necesario abordar la cuestión con mayor profundidad en la formación inicial docente.

Memoria histórica, Enseñanza de la historia, Formación del profesorado, Temas controvertidos

## **La memoria histórica en las aulas**

La enseñanza de la historia debe abogar por movilizar los conocimientos académicos sobre el pasado para comprender la realidad social actual y adquirir así habilidades ciudadanas, lejos de un modelo de aprendizaje transmisivo. Sin embargo, la literatura científica ha dejado de manifiesto que la práctica usual en las clases de historia sigue siendo la de una enseñanza basada en la memorización de contenidos declarativos, que son presentados como conocimientos acabados. Por ejemplo, algunas investigaciones han constado que son mayoría quienes se inclinan a enseñar el pasado desde un enfoque

simplista, basado en una narración única pretendidamente “neutral”, y menos quienes integran en sus clases una dimensión interpretativa de la historia, más acorde con la concepción disciplinar<sup>1</sup>.

Entre las propuestas de renovación, hay quienes han sugerido reorientar los contenidos que se llevan al aula hacia problemas de la realidad ciudadana que, lejos de los planteamientos tradicionales de la enseñanza de la historia, conecten mejor con los mecanismos de aprendizaje de los y las discentes. Estaríamos hablando de introducir en las clases ciertas problemáticas incómodas o tabúes, socialmente latentes y que, usualmente, llevan aparejadas la controversia, ya que distintos colectivos sociales pueden mostrar hacia ellas puntos de vista divergentes, e incluso enfrentados<sup>2</sup>. Podrían servir como ejemplos el desarrollo sostenible, la cuestión de los refugiados que llegan a Europa, las desigualdades de género y sus implicaciones, o los debates sobre la memoria histórica y democrática en España. Ciertamente, si se quiere contribuir al desarrollo de la competencia ciudadana<sup>3</sup>, se debe enseñar a lidiar democráticamente con ese tipo de problemas sociales candentes, ya que no son realidades ajenas al alumnado<sup>4</sup>. Además, presentan un gran potencial para desarrollar capacidades de interpretación de hechos sociales, así como el impulso al desarrollo del pensamiento crítico y las habilidades argumentativas<sup>5</sup>.

La memoria histórica es una de las temáticas actuales que encajan en ese campo del debate social. Los estudios y políticas de recuperación del discurso de colectivos reprimidos o silenciados en distintos países cobraron fuerza desde los años 80 del siglo XX, con la

---

<sup>1</sup> K. YILMAZ: “Social studies teachers’ conceptions of history: Calling on historiography”, *Journal of Educational Research*, 101(3) (2010), pp. 37–41. M. VOET y B. DE WEVER: “History teachers’ conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context”, *Teaching and Teacher Education*, 55 (2016), pp. 57-67. B.G-J. WANSINK, S. AKKERMAN y T. WUBBELS: “The Certainty Paradox of student history teachers: Balancing between historical facts and interpretation”, *Teaching and Teacher Education*, 56 (2016), PP. 94-105.

<sup>2</sup> R. W. EVANS y D.W. SAXE (ed.): *Handbook on Teaching Social Issues*. NCSS. 1996.

<sup>3</sup> K.C. BARTON y L.S. LEVSTIK: *Teaching history for the common good*, Lawrence Erlbaum, 2004.

<sup>4</sup> A. 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*, 10 (2019), pp. 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>.

<sup>5</sup> W. BERG, L. GRAEFFE y C. HOLDEN: *Teaching Controversial Issues: A European Perspective*, London. Metropolitan University, 2003. M. HAND y R. LEVINSON: “Discussing Controversial Issues in the Classroom”, *Educational Philosophy and Theory*, 44(6) (2012), pp. 614-629. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00732>.

caída de regímenes políticos no democráticos y el auge del multiculturalismo<sup>6</sup>. A nivel del Estado español, la expansión de los estudios sobre la memoria comenzó en los años 90, de mano de las asociaciones para la recuperación de la memoria histórica, relacionada con la guerra civil, la dictadura franquista y la transición, quienes comenzaron el proceso de reconocimiento de la represión sufrida por el bando perdedor<sup>7</sup>, logrando rescatar otra visión de los hechos pasados diferente a la historia oficial dominante, e incorporarla a la memoria colectiva. Ciertamente, no fue hasta el año 2007 cuando, con la promulgación de la llamada Ley de Memoria Histórica<sup>8</sup>, el Estado español comenzó a dar pasos para la revisión de la represión perpetrada y sufrida.

El concepto memoria hace referencia a los “recuerdos seleccionados y guardados por personas de colectivos sociales que han pasado a lo largo de su historia por momentos traumáticos, que han derivado en su invisibilización y ocultamiento histórico”<sup>9</sup> y desde un punto de vista formativo se divide en seis aspectos: individual, social, histórico, conflictivo y selectivo<sup>10</sup>.

La memoria individual hace referencia a los recuerdos que cada individuo ha ido guardando a partir de sus experiencias en diferentes contextos. La dimensión social de la memoria se produce porque vivimos en sociedad y pertenecemos a colectivos que nos

---

<sup>6</sup> M. KAMMEN: “Review of Frames of Remembrance: The Dynamic of Collective Memory, by I. Irwin-Zarecka”, *Hist. Theory*, 34(3) (1995), pp. 245-261. K. KLEIN: “On the emergence of memory in historical discourse”, *Representations*, 69(69) (2000), pp. 127-150.

<sup>7</sup> S. GÁLVEZ: “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*, 19(1) (2006), pp. 25–51. <https://doi.org/10.1386/ijis.19.1.25/1>. J. L. GUTIÉRREZ: “La Memoria de la Historia reciente española. El re-conocimiento de un viaje de la esperanza a la derrota”, en G. ACOSTA, A. DEL RÍO y J. M. VALCUENDE (Coords.): *La recuperación de la memoria histórica. Una perspectiva desde las Ciencias Sociales* (pp. 33-44), Centro de Estudios Andaluces/Junta de Andalucía, 2007.

<sup>8</sup> Ley Orgánica 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. (2006). Boletín Oficial del Estado, 310, de 27 de diciembre de 2007, <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-22296-consolidado.pdf>

<sup>9</sup> I. GILLATE *et al.*: “Historical Memory in Heritage Education Apps: A Resource for Building Social and Civic Competence”, en E. J. DELGADO-ALGARRA y J. M. CUENCA (Coords.): *Handbook of Research of Citizenship and Heritage Education* (pp. 285-310), IGI-Global, 2020.

<sup>10</sup> R. CUESTA: “Historia con memoria y didáctica crítica”. *Conciencia social: Anuario de didáctica de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales*, 15 (2011), pp. 15-30. R. CUESTA: Genealogía y cambio conceptual. Educación, historia y memoria”, *Archivos analíticos de políticas educativas*, 22(1) (2014). <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n23.2014>. J. MAINER: “Memoria, historia y didáctica crítica. Los deberes de la educación histórica; por una historia con memoria”, *XV Congreso Colombiano de Historia*, Bogotá, 2010. E. J. DELGADO-ALGARRA y J. ESTEPA: “El Patrimonio como huella de la memoria histórica: análisis didáctico de dos monumentos en España y Japón”, *Clio. History and History teaching*, 40 (2014), pp. 1-10.

vinculan con la clase, el género, determinadas prácticas sociales, etc. Como señala<sup>11</sup> los procesos de rememoración ocurren insertos en redes de relaciones sociales, en grupos, instituciones y culturas. La dimensión histórica de la memoria hace referencia a los momentos traumáticos<sup>12</sup> que han dado lugar a que colectivos hayan sido invisibilizados u ocultados. La dimensión conflictiva de la memoria como afirma Benjamin<sup>13</sup> se entiende como un espacio de tensiones contrapuestas y como señala Cuesta<sup>14</sup> el recuerdo del pasado no es unívoco, el recuerdo del pasado siempre se da en un campo de fuerzas, en el que lo que queremos que sea el futuro está interviniendo sobre la manera en que problematizamos el presente y miramos el pasado, es decir, no permite buscar una memoria consensuada. Por último, con la dimensión selectiva de la memoria Cuesta<sup>15</sup> hace referencia a ser conscientes de la importancia que tiene lo que se recuerda y sobre todo la finalidad que queremos otorgar al recuerdo. Para este autor es muy importante postular criterios de selección y más aún en la educación.

Esas memorias, presentan un gran potencial educativo. Por una parte, porque contribuyen a la formación de la conciencia histórica desde una dimensión más humana, más vivida, de determinados hechos del pasado y del sufrimiento que la violencia y la represión generan<sup>16</sup>, dado que muchas veces perviven los testimonios directos. Por otra, porque implican aproximarse a fuertes emociones, a interpretaciones divergentes y silencios, fomentando una historia provista de conciencia y el desarrollo del pensamiento crítico<sup>17</sup>. También permite ejercitar al alumnado en el método histórico, analizando fuentes primarias en forma de testimonios de protagonistas directos, lo que puede ayudar a aumentar su motivación<sup>18</sup>. Además, puede contribuir a la formación del pensamiento

---

<sup>11</sup> E. JELIN: *Los trabajos de la memoria*, Madrid, Siglo XXI, 2002.

<sup>12</sup> E. J. DELGADO-ALGARRA y J. ESTEPA: “El Patrimonio como huella de la memoria histórica:...,pp. 1-10.

<sup>13</sup> W. BENJAMIN: “Sobre el concepto de historia”, en R. MATE: *Medianoche en la historia. Comentarios a la tesis de Walter Benjamin “Sobre el concepto de historia”*, Trotta, 2006.

<sup>14</sup> R. CUESTA: “Historia con memoria y didáctica crítica”....., pp. 15-30. R. CUESTA: “Genealogía y cambio conceptual. Educación, historia y memoria”...

<sup>15</sup> *Ibid*

<sup>16</sup> J. RÜSEN: “Forming historical consciousness towards a humanistic history didactics”, *Antíteses*, 5(10) (2013), pp. 519-536. P. SEIXAS: “A history/memory matrix for history education”, *Public History Weekly*, 4(6) (2015). <http://doi.org/10.1515/phw-2016-5370>

<sup>17</sup> R. MARTÍNEZ y M. SÁNCHEZ: “La enseñanza de la historia reciente en la adquisición de competencias para una ciudadanía democrática”, en P. MIRALLES Y C. J. GÓMEZ (coord.): *La educación histórica ante el reto de las competencias*, Barcelona, Octaedro, 2018, pp. 139-148.

<sup>18</sup> C. J. GÓMEZ-CARRASCO *et al.*: “Efectos de un programa de formación del profesorado en la motivación y satisfacción de los estudiantes de historia en la enseñanza secundaria”, *Revista de Psicodidáctica*, 26(1) (2021), pp. 45-52. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.07.002>

histórico desde una dimensión más humana y empática con los protagonistas de la historia<sup>19</sup> y facilitar la patrimonialización de aspectos ignorados por las narrativas históricas hegemónicas<sup>20</sup>.

Desde un punto de vista didáctico, la memoria histórica, más allá de conectar con la realidad social, ofrece posicionamientos divergentes sobre el pasado y el presente, junto a testimonios directos de la época, que con frecuencia están dotados de una fuerte carga emocional. Todo ello supone una valiosa oportunidad educativa, pues ayuda a desarrollar la empatía histórica y el pensamiento crítico, y en última instancia, también contribuye a construir una historia provista de conciencia<sup>21</sup>.

Sin embargo, las investigaciones sobre la presencia de la memoria histórica en los actuales programas educativos españoles denotan amplias carencias, como, por ejemplo, que no se mencionan las asociaciones de recuperación de la memoria, ni se encuentran referencias a las personas desaparecidas o a las fosas comunes<sup>22</sup>. En efecto, el relato que se muestra respecto a la guerra civil española (1936-39) 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<sup>23</sup>. 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

---

<sup>19</sup> J. RÜSEN: “Forming historical consciousness.....”, pp. 519-536. P. SEIXAS: “A history/memory matrix for history education”....

<sup>20</sup> J. CASTRILLO *et al.*: “Procesos de patrimonialización de la memoria histórica. El caso del profesorado en formación”, *Educação & Sociedade*, 43 (2022), <https://doi.org/10.1590/ES.255217>

<sup>21</sup> R. CUESTA: “Historia con memoria y didáctica crítica”....., pp. 15-30. I. GILLATE *et al.*: “Temas controvertidos y apps para el desarrollo de la competencia social y cívica. Análisis de la efectividad del Proyecto 1936 en la formación inicial docente”, *Revista de Psicodidáctica*, 28 (2023), pp. 51–58. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.10.002>. R. MARTÍNEZ y M. SÁNCHEZ *op. cit.* R. VALLS: “La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo”; *Enseñanza de las ciencias sociales*, 6 (2007), pp. 61-73.

<sup>22</sup> J. SÁNCHEZ-LAFUENTE: “¿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?”, en G. Acosta, A. Del Río y J. Mª Valcuende (Coords.): *La recuperación de la memoria histórica: una perspectiva transversal desde las ciencias sociales*, Centro de Estudios Andaluces, 2008, pp. 195-202.

<sup>23</sup> E. J. DÍEZ: “La memoria histórica en los libros de texto escolares”, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27 (2013), pp. 23-41. <https://doi.org/10.7203/dces.27.2373>. J. C. BEL y J.C. COLOMER: “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: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa*, 17 (2017), 1-17.

de las últimas décadas<sup>24</sup>. 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<sup>25</sup>, como entre el profesorado en formación inicial<sup>26</sup> y el profesorado en activo<sup>27</sup>.

En definitiva, la memoria histórica es un ámbito con un amplio potencial, pero escasamente transitado, tanto en la educación básica<sup>28</sup>, como en la formación inicial docente<sup>29</sup>. Así, parece pertinente reivindicar su tratamiento en programas de formación del futuro profesorado, especialmente en lo referente a su dimensión conflictiva<sup>30</sup>. Máxime, considerando las dificultades que afectan al colectivo docente en activo para lidiar con ese tipo de temáticas en el aula<sup>31</sup>. De hecho, estudios como el de Kello<sup>32</sup> muestran que, a veces, el profesorado pone en práctica estrategias para evitar que la controversia aflore con fuerza en el aula, debido a la inseguridad que sienten a la hora de trabajar estos temas. Además, otros estudios han señalado que el futuro profesorado no otorga la relevancia suficiente al tratamiento de temáticas socialmente controvertidas<sup>33</sup>.

---

<sup>24</sup> J. C. MANCHA-CASTRO: “El franquismo en el libro de texto. Un análisis crítico de tres manuales escolares para 4º de ESO en Andalucía”, *Investigación en la Escuela*, 99 (2019), pp. 1-15. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2019.i98.01>

<sup>25</sup> M. SÁNCHEZ-AGUSTÍ *et al.*: “Ideas de los jóvenes españoles acerca del pasado reciente: el caso de la Transición a la democracia”, *El Futuro del Pasado*, 10 (2019), pp. 215-255. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.008>

<sup>26</sup> J. ARMAS *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*, 96 (35.1) (2021), pp. 89-108.

<sup>27</sup> R. MARTÍNEZ: “Profesores entre la historia y la memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 13 (2014), pp. 41-48.

<sup>28</sup> L. ARIAS *et al.*: “Forgotten history or history not taught? The students of Spanish High School and their lack of knowledge about the Civil War”, *Revista Complutense de Educación*, 30(2) (2019), pp. 461-478. Doi: 10.5209/RCED.57625.

<sup>29</sup> U. LUNA *et al.*: “Conocimientos del profesorado en formación inicial sobre la guerra civil y su tratamiento en las aulas”, *El Futuro del Pasado*, 13 (2022), pp. 613-639. <https://doi.org/10.14201/fdp.27113>

<sup>30</sup> H. CLAIRE: *Dealing with Controversial Issues with Primary Teacher Trainees as Part of Citizenship Education*, Londres, London Metropolitan University, 2001.

<sup>31</sup> M. I. TOLEDO *et al.*: “Enseñanza de ‘temas controversiales’ en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores”, *Estudios Pedagógicos*, 41(1) (2015), pp. 275-292

<sup>32</sup> K. KELLO: “Sensitive and Controversial Issues in the Classroom: Teaching History in a Divided Society”, *Teachers and Theaching Theory and Practice*, 22(1) (2016), <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023027>

<sup>33</sup> D. ORTEGA-SÁNCHEZ y J. PAGÈS: “The End-Purpose of Teaching History and the Curricular Inclusion of Social Problems from the Perspective of Primary Education Trainee Teachers”, *Social Sciences*, 9(2), 9 (2020), pp. 1-17. <https://doi.org/10.3390/socsci9020009>

Y, asimismo, algunas investigaciones han dejado de manifiesto que, ese futuro profesorado carece de formación para abordar los aspectos más conflictivos de los que las temáticas socialmente controvertidas mismas se revisten, como sucede con el caso particular de la memoria histórica<sup>34</sup>.

Entendiendo que las concepciones docentes son un marcador que condiciona las temáticas que se llevan al aula, las dinámicas que se siguen en ella y la profundidad con la que se abordan, éstas resultan un campo de indagación relevante. Por ello, y considerando todo lo antedicho, hemos planteado un estudio cuyo objetivo general es identificar las representaciones sociales del profesorado en formación inicial sobre la memoria histórica.

## MÉTODO

Participaron 79 estudiantes (53 mujeres, 26 hombres) del Grado de Educación Primaria de la Universidad del País Vasco. Concretamente, de la asignatura Ciencias Sociales y su Didáctica II, que se imparte en el tercer curso de dicho grado.

Los datos fueron recabados en abril de 2024, en condiciones rutinarias de docencia. Se siguió un diseño cualitativo, basado en el *Grid Elaboration Method* de asociación libre de palabras<sup>35</sup>. A través de una encuesta online, se pidió a cada participante que indicase tres palabras que asociaban al término "memoria histórica". Tras ello, se les pidió que explicasen en profundidad el significado que tenía para ellos y ellas cada una de las tres palabras que habían propuesto. Así, se obtuvo un corpus de 79 narrativas, que reflejaban las representaciones más importantes ligadas a la memoria histórica de cada participante. Ese corpus de textos conformó la muestra del estudio.

Esas narrativas fueron analizadas con técnicas automáticas de análisis lexical, a través del software Iramuteq, basado en el método Reinert<sup>36</sup>. El software divide el corpus en Unidades Contextuales Elementales (*Elementary Contextual Units*, ECUs en adelante), de unas 30-50 palabras, y lo analiza considerando las "palabras completas" de cada ECU

---

<sup>34</sup>J. CASTRILLO *et al.*: "Procesos de patrimonialización de la memoria histórica. El caso del profesorado en formación", *Educação & Sociedade*, 43 (2022), e255217. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.255217>. J. CASTRILLO *et al.*: "Memoria histórica, apps y profesorado en formación. Análisis de propuestas didácticas y auto-percepción de aprendizaje", *REIDICS*, 12 (2023), pp. 101-120. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.07>

<sup>35</sup> H. JOFFE y J. W. ELSEY: "Free association in psychology and the grid elaboration method", *Review of General Psychology*, 18(3) (2014), pp. 173-185.

<sup>36</sup>M. REINERT : *Alceste (Version 3.0)*. Images, 1996.

(sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios) y excluyendo las “palabras herramienta” (artículos, pronombres, conjunciones). Con las “palabras completas” crea una tabla de contingencia, que muestra la distribución del vocabulario por ECU, y genera una matriz cuadrada de distancias, en la que dos ECUs estarán cerca si comparten algunas palabras. En última instancia, el programa realiza un análisis jerárquico descendente que clasifica las ECUS en clases, dando a conocer el léxico más característico de cada una. Así, se obtienen una serie de clases formadas por palabras y segmentos de texto típicos.

Los criterios seguidos para tomar en consideración las palabras de cada clase, con valores estadísticos significativos y obteniendo un margen de error  $p < 0.05$  ( $df = 1$ )<sup>37</sup>, fueron: a. Que la frecuencia fuera superior al %50 de ocurrencias en la clase. b. Que el valor de la palabra fuese superior a 3. Y c. Que la asociación con la clase determinada por el valor de chi-cuadrado ( $\chi^2$ ) fuese igual o superior a 3.89.

Una vez obtenido el léxico específico y los segmentos típicos de cada clase, las investigadoras interpretaron su significado para asignar un nombre a cada clase<sup>38</sup>.

## Resultados

El análisis jerárquico descendente ha permitido identificar las principales ideas que el futuro profesorado de Educación Primaria ha esbozado ante el concepto de memoria histórica. El análisis dividió el corpus en 200 segmentos de texto, clasificados en 5 clases (Figura 1), cada una de las cuales refleja un tema o idea principal, compuesta por un conjunto de palabras y segmentos de texto típicos.

El dendrograma resultante del análisis lexicográfico, se divide en dos ramas principales: una a la que hemos llamado *Reconocimiento*, formada por la clase 1, y otra llamada *Conocer el pasado*, que ha aunado en su seno las clases 2, 3, 4 y 5.

Figura 1. Dendrograma de agrupación jerárquica sobre el concepto memoria histórica.

---

<sup>37</sup> B. CAMARGO y A. B. BOUSFIELD, A. B.: “Social representation, risk behaviors and AIDS”, *The Spanish Journal of Psychology*, 12(2) (2009), pp. 565-575.

<sup>38</sup>C. SCHONHARDT-BAILEY: *Deliberating American monetary policy: a textual analysis*. MIT Press, 2013



e identidad, así como a la influencia que tiene la memoria sobre los hechos del pasado en la concepción de una comunidad sobre sí misma y su cultura e identidad colectivas. Los segmentos de texto característicos de esa clase son

“La cultura la asocio con la memoria histórica, porque directamente los hechos históricos del pasado influyen en las culturas y en la población”. (X2=124.50, hombre).

“Las tradiciones culturales y los logros históricos moldean la identidad colectiva y refuerzan el sentido de pertenencia a una comunidad”. (X2=117.34, mujer).

“Los eventos del pasado pueden influir en la forma en que la sociedad se ve a sí misma y en cómo se relaciona con otros grupos y culturas”. (X2=108.24, hombre).

La clase 2, *Recordar el pasado*, ha tenido un peso del 16,65% en el corpus lexical. En ella han aparecido referencias a la utilidad de la memoria de cara a recordar hechos reales del pasado, por un lado, y por otro, también palabras relativas a la realización del ejercicio solicitado a los y las participantes. Los segmentos de texto característicos de esa clase son:

“La primera palabra que se me ha venido a la mente es recuerdo, la cual implica el hecho de recordar sucesos que pasaron, permitiendo que las experiencias vividas permanezcan presentes”. (X2=185.34, hombre).

“La primera palabra [sucesos] significa que la memoria histórica recuerda situaciones o eventos que son reales y tuvieron lugar en un pasado. Es decir, que son hechos ciertos que sucedieron y se intenta recordar.” (X2=130.90, mujer).

“La segunda palabra que se me ha venido a la mente y, como el nombre indica, es historia, y esta nos sirve para contextualizar y comprender el presente en el contexto de la memoria histórica. La historia sirve por ejemplo para documentarnos cosas”. (X2=128.12, hombre).

La clase 3, *Conocer el pasado para no volver a repetirlo*, ha adquirido un peso del 15,89% en el corpus lexical. En ella aparecen referencias a la utilidad de conservar la memoria para tener presentes los errores del pasado, aprender de ellos y valorar cómo afectan en la actualidad, y no volver a repetirlos. Los segmentos de texto característicos de esa clase son:

“Resulta muy importante tener conocimiento de los hechos del pasado para no repetir los mismos errores y ser conscientes de lo ocurrido. Es necesario tener consciencia de la memoria histórica para conocer a la sociedad de hoy”. (X<sup>2</sup>=73.58, mujer).

“La memoria histórica es importante para no olvidar lo que ha pasado. Aparte de para no olvidar lo que ha pasado, es importante también para que no se vuelva a repetir. La memoria histórica nos da la opción también de conocer lo que ha pasado en el mundo y en nuestro pueblo”. (X<sup>2</sup>=72.84, mujer).

“La transmisión de hechos sucedidos a lo largo de la historia, los cuales pueden ser determinantes para entender el presente la cultura histórica que conocemos y conservamos y como eso nos afecta”. (X<sup>2</sup>=66.34, mujer).

La clase 4, *Conocer épocas pasadas*, ha adquirido un peso del 18,54% en el corpus lexical. En ella se contienen referencias a la validez de la memoria para saber cómo fueron otras épocas pasadas. Los segmentos de texto característicos de esa clase son:

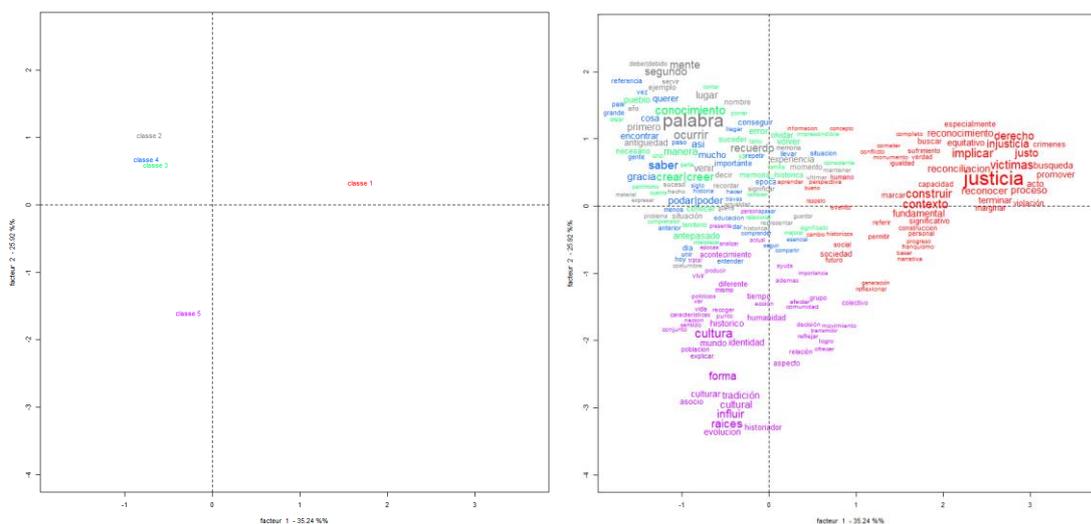
“Gracias a que las personas que lo vivieron dan detalles de lo ocurrido, así podemos saber lo que paso sin haberlo vivido bien sea por fuentes escritas o habladas”. (X<sup>2</sup>=92.87, mujer).

“Podemos recordar o saber cómo fueron otras épocas o siglos. A veces, podemos sentir vergüenza por las cosas que sucedieron. Por eso, algunos prefieren olvidar o no recordar otra vez”. (X<sup>2</sup>=83.72, mujer).

“Los conflictos son sucesos que podemos encontrar a lo largo de toda la historia y no debemos olvidarlos. Gracias a ellos, podemos analizar qué hechos no se deben repetir, y así, evitar futuros conflictos”. (X<sup>2</sup>=77.49, hombre).

En la figura 2 se muestra un gráfico que recoge el resultado del análisis factorial, que corresponde a la contingencia creciente de formas o palabras y que muestra la cercanía o lejanía existente entre las 5 clases. Como puede verse, las clases 5 y 1 se hallan alejadas del resto, mientras que las clases 2, y sobre todo 3 y 4, se hallan más cerca entre sí.

Figura 2. Gráfico del Análisis Factorial de Correspondencias (AFC).



## Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio ha sido identificar las representaciones sociales del profesorado en formación inicial sobre la memoria histórica. Tras analizar las narrativas escritas sobre tal concepto por parte los y las participantes, se han detectado ideas que remiten a distintas cuestiones.

Por un lado, la clase 1, *Verdad, justicia y reparación*, que aúna una cuarta parte de las referencias encontradas en el corpus textual, es la única que se asocia a la dimensión confrontativa de la memoria. En su seno, han aparecido referencias a la validez de la memoria para el reconocimiento de las vivencias de los grupos represaliados, frente al relato de la “historia oficial”. De manera que, la clase parece apelar a la utilidad de la memoria como vía para la justicia transicional, siendo una manera de reparación para las víctimas.

La memoria confrontativa permite, como señala Cuesta<sup>39</sup>, problematizar el pasado a partir del futuro que se quiere construir. De esta manera, el alumnado entiende el término memoria histórica como una manera de hacer justicia y reparar a los colectivos sociales que han sufrido momentos traumáticos, que han sido ocultados e invisibilizados<sup>40</sup>.

<sup>39</sup> R. CUESTA: “Historia con memoria y didáctica crítica”....., pp. 15-30. R. CUESTA: “Genealogía y cambio conceptual. Educación, historia y memoria”...

<sup>40</sup> I. GILLATE *et al.*: “Historical Memory in Heritage Education Apps: A Resource for .....pp. 285-310

Por otra parte, los resultados del análisis lexical han mostrado que el resto de clases (la 5, 2, 3 y 4) aparecen en la otra rama del dendrograma y que su contenido versa sobre la utilidad de la memoria para recordar el pasado, en sentidos dispares, pero sin entrar a confrontar la memoria con el relato de la historia “oficial”<sup>41</sup>.

En la clase 5, *Memoria, cultura e identidad*, por ejemplo, se han hallado referencias a la memoria como elemento creador de cultura e identidad. El contenido de esa clase se asociaría a una memoria que sirve para explicar cómo han sucedido los diferentes eventos históricos, es decir, una memoria social que nos vincula con la clase, el género, determinadas prácticas sociales, etc<sup>42</sup>. De esta manera, el alumnado piensa que los hechos históricos influyen en el presente, pero no los problematiza.

Las clases 3, *Conocer el pasado para no volver a repetirlo*, y 4, *Conocer épocas pasadas*, se hallan muy cerca entre sí. Ambas versan sobre la importancia de conocer los hechos del pasado. Por lo tanto, el contenido de esas clases puede vincularse con la dimensión histórica de la memoria, que como dice Cuesta<sup>43</sup>, busca que los momentos traumáticos no se repitan y visibiliza eventos o personas que hasta ese momento no eran sujetos históricos. Pero hay un matiz que las diferencia, ya que en la clase 3, esa importancia se asocia al hecho de recordar el pasado para no cometer los mismos errores en el presente, lo que la acerca a la dimensión selectiva de la memoria, ya que pone el foco en la finalidad de la no repetición. En cambio, en la clase 4, se plantea la utilidad de la memoria histórica, únicamente, desde el punto de vista del conocimiento del pasado. Es decir, que esta clase parece quedar asociada a un modelo transmisivo, y no tan interpretativo, de la historia<sup>44</sup>. Este modelo también se detecta en la clase 2, *Recordar el pasado*, que se centra en los hechos concretos, en el recuerdo de las situaciones o eventos vividos, para poder entender por qué pasó. Es un recuerdo que sirve para verificar que esos hechos ciertamente sucedieron, pero que no problematiza lo ocurrido. Este recuerdo está relacionado con la dimensión individual de la memoria, es decir, con los recuerdos

---

<sup>41</sup> J. CASTRILLO *et al.*: “Procesos de patrimonialización de la memoria histórica. El caso del profesorado ...

<sup>42</sup> R. CUESTA: “Historia con memoria y didáctica crítica”....., pp. 15-30. R. CUESTA: “Genealogía y cambio conceptual. Educación, historia y memoria”...

<sup>43</sup> *Ibid.*

<sup>44</sup> K. YILMAZ: “Social studies teachers’ conceptions of history:...., pp. 37–41. M. VOET y B. DE WEVER: “History teachers’ conceptions of inquiry-based learning,..... pp. 57-67. B.G-J. WANSINK, S. AKKERMAN y T. WUBBELS: “The Certainty Paradox of student history teachers:..... pp. 94-105.

que cada individuo ha ido guardando a partir de sus experiencias en diferentes contextos<sup>45</sup>, y que la historia convierte en recuerdos colectivos.

Esto puede tener relación con la manera en que, durante sus trayectorias escolares previas, los y las participantes han aprendido la historia, en general, y la historia de la guerra civil y la dictadura franquista, en particular. En efecto, los estudios realizados al respecto han indicado que, con frecuencia, en los programas educativos existe una falta de referencias a las personas desaparecidas o las fosas comunes<sup>46</sup>, o que las explicaciones sobre la guerra civil española (1936-39) se centran mayoritariamente en las distintas batallas y las fases de la guerra, sin problematizar lo ocurrido<sup>47</sup>.

Los resultados de este estudio permiten sugerir que el futuro profesorado de Educación Primaria tiene una representación del término memoria histórica que se relaciona, en buena medida, con el modelo tradicional de aprendizaje de la historia que han conocido en su trayectoria escolar previa. Un modelo transmisivo cuyo objetivo es enseñar la historia como bien cultural e identitario, es decir, conocer y recordar, pero no interpretar. Pero el estudio también ha permitido detectar que una parte de los y las participantes, ha trascendido esa concepción y ha sido capaz de representar la memoria histórica desde un enfoque más confrontativo y problematizador del pasado, lo que permite trabajar el pensamiento crítico y entender la historia como un relato siempre abierto y en construcción<sup>48</sup>.

A partir de todo lo antedicho, puede concluirse que es necesario seguir preparando al futuro profesorado de Educación Primaria para trabajar este tipo de temas socialmente controvertidos con su alumnado, ya que, para que cambie la manera en la que actualmente se enseña la historia en las escuelas, primero debería cambiar la manera en la que se enseña al futuro profesorado en las Facultades de Educación.

---

<sup>45</sup> R. CUESTA: “Historia con memoria y didáctica crítica”....., pp. 15-30. R. CUESTA: “Genealogía y cambio conceptual. Educación, historia y memoria”...

<sup>46</sup> J. SÁNCHEZ-LAFUENTE: “¿Qué tratamiento se da a la II República, ....., pp. 195-202.

<sup>47</sup> E. J. DÍEZ: “La memoria histórica en los libros...., pp. 23-41. J. C. BEL y J.C. COLOMER: “Guerra Civil y franquismo en los libros de texto...., pp. 1-17.

<sup>48</sup> I. GILLATE *et al.*: “Temas controvertidos y apps para el desarrollo....., pp. 51–58. I. GILLATE *et al.*: “Memoria histórica y apps para el desarrollo de la competencia social y cívica: efectos del Proyecto 1936 en el profesorado en formación inicial”, *Revista Complutense de Educación*, 34(1) (2023), pp. 203-215. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.77252>