

RECUPERAR LA MEMORIA HISTÓRICA A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

Sara Couceiro Torres (Universidad de Santiago de Compostela)

Abstract

La memoria histórica en España, pese a algunas iniciativas legislativas, se encuentra en una difícil situación según lo verificado por el Consejo de Derechos Humanos de la ONU e investigaciones realizadas en el ámbito educativo sobre el conocimiento de los escolares en lo referido a este tema. Se presentan resultados de una intervención didáctica con alumnado de bachillerato sobre la Guerra Civil y las repercusiones del conflicto centrada en el contexto local del alumnado (Based-place Education). Sus objetivos son determinar la percepción del alumnado sobre la contienda, contribuir a la adquisición de conocimientos históricos, identificar y valorar lugares con memoria y debatir sobre su enseñanza. A modo global, se extraen resultados positivos tras acercar al alumnado a la Historia a través del ámbito local, se pone de manifiesto la conformación del pensamiento crítico que supone la inclusión de temas socialmente conflictivos en las aulas y se confirma el papel de la educación patrimonial como estrategia para materializar las reflexiones efectuadas.

Justificación

Al igual que la mayoría de las naciones, el estado español cuenta con una serie de procesos históricos que continúan suscitando debate social y son considerados “difíciles” para ser tratados en las aulas¹. Nos referimos a la Guerra Civil y a la posterior instauración de la dictadura franquista.

Si bien en el caso alemán el proceso de los juicios de Nüremberg constituyó un intento -no exento de críticas y controversias- por condenar los crímenes del nazismo, en el caso español nadie juzgó a Franco o al franquismo, ya que, parafraseando la expresión del profesor

¹ Ramón LÓPEZ y Víctor Manuel SANTIDRIÁN: Los “conflictos sociales candentes” en el aula, *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, no 69 (2011), pp. 8-20.

Bermejo², ambos “murieron de muerte natural”. La denominada Transición española supuso para el país la superación del régimen dictatorial, sin embargo, también la sumisión al olvido de todos los crímenes sucedidos desde el inicio de la guerra hasta la muerte del dictador, así como la libertad de cargo para sus perpetuadores.

No cabría en este punto efectuar una revisión crítica del señalado proceso, pero sí es conveniente fijar la atención en cómo se ha visto reflejado el tratamiento de este convulso período de nuestra historia a través de las leyes educativas. La *Ley Orgánica de Educación* (LOE) solo recogía el período en el último curso sin ningún criterio de evaluación específico y la *Ley Orgánica por la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE), si bien especificaba criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, tampoco suponía una extensión práctica de los contenidos. El escenario parece cambiar con la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOMLOE), en la que se recoge la “necesidad de que la comunidad educativa tenga un conocimiento profundo de la historia de la democracia en España desde sus orígenes hasta la actualidad”³. Por supuesto, habrá que esperar para ver si realmente constituye un cambio manifiesto, más, por el momento, supone la primera vez que un currículo denomina “golpe de estado” a lo que se venía aludiendo como levantamiento o sublevación nacional de 1936.

De esta forma, poco sorprende que en un reciente proyecto de investigación sobre la evaluación de competencias en pensamiento histórico diseñado para el nivel de 4º de ESO en el que se incluye un bloque de preguntas sobre un conocimiento básico del contexto histórico de la Guerra Civil (1936-1939), los resultados muestren preocupantes lagunas y errores sobre el conflicto bélico; por ejemplo, el 42, 2 % falla en la incorporación de la cronología y, en general, se limitan a efectuar una descripción basada en la confrontación y no en la represión ejercida sobre un sector poblacional⁴.

Por otro lado, y dentro del campo patrimonial, un reciente estudio señala que la mayoría de los docentes utilizan el patrimonio en las aulas de forma anecdótica y a través de actividades

² Jose Carlos BERMEJO: “España: la imposible memoria cívica”, en Lourenzo FERNANDEZ (coord.): *Memoria de guerra y cultura de paz en el siglo XX. De España a América, debates para una historiografía. Vínculos de Historia*, (3), Nomes e Voces, 2012, pp. 67-74.

³ *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOMLOE), p. 41.

⁴ Laura ARIAS et al.: “¿Historia olvidada o historia no enseñada? El alumnado de Secundaria español y su conocimiento sobre la Guerra Civil”, *Revista Complutense de Educación*, 30 (2) (2010), pp. 461-478, <https://doi.org/10.5209/RCED.57625>

puntuales y descontextualizadas de la programación docente⁵. Ahora bien, cuando hablamos de patrimonio, sobre todo en el ámbito educativo, conviene tener en cuenta su dimensión más emocional o espiritual, es decir, a su capacidad para generar vínculos de identidad⁶.

Atendiendo a una concepción holística del patrimonio, este supone una fuente básica para el conocimiento sociohistórico, pues abarca todos los ámbitos del ser humano (social, cultural, ambiental...) desde una perspectiva simbólico-identitaria⁷. Esta concepción del patrimonio pone de manifiesto su dimensión humana, ya que este no está únicamente compuesto por elementos tangibles, sino que englobaría también elementos inmateriales y espirituales propios de nuestra condición⁸. En este sentido, puede entenderse como elemento palpable de los cambios históricos y los intercambios sociales efectuados en determinado contexto y, en el plano cognitivo, puede actuar como elemento clave en la formación del pensamiento histórico⁹.

Una vez concebido que el patrimonio, sobre todo por su capacidad de emocionar, evocar y recordar constituye un importante recurso de cara a enseñanza de la Historia y el desarrollo de competencias sociales, compromiso y participación ciudadana, debe precisarse que tipo de patrimonio puede constituir una buena opción de cara a su uso en las aulas. La presente concepción educativa trata de superar la visión universal e internacionalista del patrimonio para aproximarse a un enfoque más "micro", principalmente porque el patrimonio local, al ser más cercano, ofrece mayores posibilidades para establecer vínculos a la par que permite actuar de forma directa y sostenible sobre él. Por otro lado, y en el marco de un contexto globalizado,

⁵ Belén CASTRO FERNÁNDEZ *et al.*: “Concepciones del profesorado sobre el uso educativo del patrimonio”, *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 34 (3) (2020), pp. 77-96. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81620>

⁶ Olaia FONTAL: *Cómo educar en el patrimonio. Guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial*, Comunidad de Madrid, 2020.

⁷ José María CUENCA : *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria* [Tesis doctoral], Universidad de Huelva, 2010. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648>

⁸ Mónica TRABAJÓ, José María CUENCA: “La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria”, *Pulso: revista de educación*, 40 (2017), pp.159-160. <https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/261>

⁹ Ana Isabel PONCE, Jorge ORTUÑO: “El uso del patrimonio en la enseñanza de la historia” en Ana Isabel PONCE y Jorge ORTUÑO (eds.): *Pensando el patrimonio: usos y recursos en el ámbito educativo*, Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia, 2018, p. 6. <https://doi.org/10.6018/editum.2649>

ofrece la posibilidad de que estos vínculos ayuden en la perpetuidad de las expresiones locales¹⁰.

El caso de conflictos recientes, como la Guerra Civil en España, implica que sean numerosos los restos materiales sobre los que trabajar, más su estudio debe proyectarse desde el punto de vista del conocimiento científico, basado en la evidencia y en los restos como base del análisis. Esta metodología ha venido en denominarse "arqueología del conflicto" y tiene como finalidad desarrollar sistemas de enseñanza a través del acercamiento a la materialidad del enfrentamiento, pues es la forma en que la persona tiene más posibilidades de comprender en clave humana las diversas problemáticas de un acontecimiento¹¹. Además, el empleo del patrimonio local como medio para la aproximación al hecho histórico podría llegar a implementar su protección, pues una sociedad concienciada con su riqueza patrimonial no consentiría la actual incuria a la que ciertos restos de carácter arqueológico y monumental se están viendo abocados.

Partiendo de las carencias del alumnado en materia de memoria histórica, así como de la escasa utilización del recurso patrimonial por parte del sector docente, la presente investigación se centra en diseñar, implementar y evaluar una propuesta educativa que contribuya a mejorar las problemáticas mencionadas. Su objetivo general es sensibilizar al alumno sobre la memoria histórica a través del patrimonio local. Los objetivos específicos son:

1. Identificar la concepción del alumnado sobre los períodos históricos de la Guerra Civil y el franquismo, así como sobre el patrimonio local relacionado con ellos.
2. Fomentar la reflexión sobre los acontecimientos ocurridos durante la Guerra Civil y la dictadura franquista en la ciudad de Santiago de Compostela y la elaboración de un juicio crítico por parte del alumnado.
3. Contribuir a la valoración crítica del patrimonio relacionado con la contienda y la dictadura franquista en Santiago de Compostela y, por extensión, en la generalidad de los territorios.

¹⁰ Olaia FONTAL: *Cómo educar en el patrimonio. Guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial*, Comunidad de Madrid, 2020, p. 21.

¹¹ Francesc XAVIER HERNÁNDEZ, María del Carmen ROJO (2012): "Arqueología y didáctica del conflicto: el caso de la guerra civil española", *Revista de Didácticas Específicas*, 6 (2012), pp. 159-161. <https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/view/7715>

La ciudad escogida para llevar a cabo la propuesta es Santiago de Compostela por las razones siguientes: porque en su condición de capital de comunidad autónoma adquirió un papel simbólico dentro del contexto bélico, y porque, unido a esto último, alberga una serie de hitos patrimoniales y restos arquitectónicos que fueron testimonio de los sucesos mencionados.

De todos los espacios relacionados con la Guerra Civil y el franquismo, se seleccionan los siguientes para trabajar en las aulas:

- **Pazo de Raxoi.** En la época de estudio constituía, al igual que en la actualidad, la sede del gobierno local y albergaba una cárcel, conocida popularmente como “a Falcona”. En un primer momento albergó el Comité para la Defensa de la República, pero en cuestión de dos jornadas es tomado por el control militar y pasa a funcionar como el punto de partida de la represión y la violencia¹². A través de este espacio se explica la depuración a la que se vio condenada la población, destacando personalidades de la vida cultural de la época como Camilo Díaz Baliño, Anxel Casal o Antonio Vázquez Rey.
- **El cementerio de Boisaca.** Los acusados de “rebelión militar” -de forma paradójica- a través de los consejos de guerra, fueron en su mayoría fusilados en los muros de este cementerio. En la actualidad, un monumento en la entrada del recinto recuerda la memoria de las personas aquí fusiladas¹³.
- **Cárcel de Santa Isabel.** Antaño un cuartel de infantería fue habilitado en 1939 y convertido al año siguiente en prisión central hasta 1946. Actualmente, este espacio acoge un complejo deportivo sin ningún tipo de elemento informativo sobre su pasado, pese a ser la cárcel con mayor número de presos en todo el territorio gallego¹⁴. A partir de este espacio se quiso tratar más en profundidad el sistema penitenciario franquista.
- **El campo de concentración de Lavacolla.** Fue un complejo que operó, por lo menos, de marzo hasta noviembre de 1939, momento en que cambia de nomenclatura, aunque siguió albergando batallones de “trabajadores” que se dedicaron a las obras de

¹² Lourenzo FERNÁNDEZ y Antonio MÍGUEZ: *Golpistas e verdugos de 1936. Historia dun pasado incómodo*, Galaxia, 2018, pp. 161-166.

¹³ Alfonso IGLESIAS y Emilio GRANDÍO: *O soño roto. Educación, sociedade e política na Compostela republicana*, Coñecer Santiago, cidade educadora, Nº 7, Departamento de Educación e Cidadanía, 2017.

¹⁴ Lourenzo FERNÁNDEZ y Antonio MÍGUEZ: *Golpistas e verdugos de 1936. Historia dun pasado incómodo*, Galaxia, 2018, p. 167.

ampliación de la pista de un antiguo aeródromo para convertirlo en el actual aeropuerto internacional de Santiago-Rosalía de Castro¹⁵.

Además de los espacios mencionados, la implantación del régimen también vino acompañada de la ocupación del espacio público a través de símbolos de diversa índole como escudos, nuevas nomenclaturas para las calles, placas conmemorativas... En la actualidad, la ciudad de Santiago de Compostela aún conserva algunas de estas controvertidas simbologías que, desde el ámbito educativo, constituyen un interesante recurso para fomentar el debate en el aula.

La intervención titulada “Espazos de memoria e amnesia en Santiago de Compostela” se lleva a cabo con un grupo de cinco alumnos de la materia de Historia del Mundo Contemporáneo, impartida en primero de Bachillerato en la modalidad de adultos. Para analizar los resultados obtenidos tras la intervención, se emplea una encuesta inicial y una reflexión final de cada estudiante, así como la observación de las sesiones de aula, en especial las de debate.

La secuencia de trabajo consistió en las siguientes actividades en cada una de las sesiones:

- **Primera sesión.** La primera sesión comenzó con la proyección de una fotografía sobre una exhumación en O Amenal (O Pino), a la salida de Santiago. Se explicó a los alumnos que la exhumación fuera llevada a cabo por la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica (ARMH), una iniciativa civil que nace de la demanda social de saber que fue de los familiares asesinados o desaparecidos durante la Guerra Civil y el franquismo. El objetivo era abrir la reflexión sobre si la responsabilidad de estas acciones debería recaer sobre el Estado o la propia sociedad. La lección continuó con la indagación sobre cuales eran los conocimientos que tenían sobre la Segunda República y la guerra civil española, constatando que el nivel era desigual y escaso entre los alumnos. Seguidamente, se efectuó una explicación sobre el contexto europeo, la proclamación de la Segunda República y el ambiente de polarización que llevará al inicio de la guerra. Para ello se empleó como metodología el análisis de fuentes fotográficas sobre la ciudad de Santiago de Compostela en la época; por ejemplo, para explicar el asociacionismo y el sindicalismo se proyectó una imagen de jóvenes

¹⁵ Carlos HERNÁNDEZ DE MIGUEL: *Los campos de concentración de Franco: Sometimiento, torturas y muerte tras las alambradas*, Ediciones B, 2019.

compostelanos en el bar "Rosalía", para explicar las libertades que habían supuesto los años previos para la mujer, una imagen de universitarias en la Facultad de Química, etc. De esta forma, a través de la familiaridad que suponían las mencionadas fuentes, se pretendía lograr un mayor grado de conexión con los contenidos tratados.

- **Segunda y tercera sesión.** La segunda clase centró su atención sobre el golpe de estado, la Guerra Civil y la represión llevada a cabo en Galicia. En esta segunda hora, se llevó a cabo un trabajo sobre fuentes documentales a través del análisis de sentencias de muerte o certificados de fallecimiento. El objetivo principal era que los alumnos se acercasen al hecho histórico a través de las fuentes primarias y pudieran ver materializado como se "legitimó" el nuevo sistema después del golpe. El alumnado mostró su asombro ante las causas aludidas en la condena de muerte y constató como las fuentes deben ser interpretadas con criterio histórico. Desde la mitad de la segunda sesión en adelante el propósito de la clase se centró en el análisis de los lugares seleccionados para trabajar la memoria histórica en Santiago de Compostela. La dinámica se centró en la indagación, es decir, se iban proyectando las imágenes de los actuales lugares, los alumnos llevaban a cabo sus aportaciones y la docente se limitaba a completar información y suscitar cuestiones. Los objetivos principales eran dar a conocer el pasado de estos lugares, fomentar la reflexión sobre su actual tratamiento, así como sobre la presencia que su historia tiene en la memoria colectiva actual. Una de las actividades encomendadas fue que preguntasen a sus familiares si conocían algo sobre el tema.
- Cuarta sesión. La clase fue dedicada a efectuar un debate sobre el tratamiento que la memoria histórica recibe en nuestro país y sobre la conciencia actual que existe en relación con los espacios patrimoniales. Antes de comenzar, fue presentado a los alumnos una breve aportación de lo que el proceso de la Transición democrática comportó en la materia, así como los avances que supuso la entrada en vigor de la conocida como Ley de Memoria Histórica en 2006 o la futura Ley de Memoria Democrática, aún en trámite parlamentario. Se pasó entonces a enumerar una serie de símbolos aún presentes en las vías públicas de Compostela como ejemplos de que la Ley de Memoria Histórica nunca llegó a cumplirse de forma rigurosa. El objetivo principal era influir a la reflexión del alumnado sobre el alcance que este conflicto sigue teniendo actualmente, tanto a nivel político como simbólico. El desarrollo del debate suscitó que se generaran comparaciones con el régimen que siguen otros países de cara a este tipo de legados.

- Quinta sesión. La quinta sesión fue enteramente dedicada a la realización de la prueba final. El papel del docente se redujo a contestar alguna pregunta que surgió por parte del alumnado.

Algo más que una historia dualista: resultados educativos y reflexiones extraídas

El trabajo de investigación parte de la problemática actual sobre el vacío memorial que afecta a la sociedad en distintos ámbitos. Con la llegada de la Transición y la Ley de Amnistía (1977) se prima el silencio y, hoy en día, un alumno puede salir de la Educación Secundaria Obligatoria sin tener una noción crítica sobre el proceso dictatorial que vivió el país pese a todas las resonancias políticas que este tema sigue conllevando en la actualidad. Por todo ello, desde el ámbito educativo, se opta por no tratar el tema de una forma neutral y adquirir una actitud de *imparcialidad comprometida*¹⁶, es decir, aportando un punto de vista propio sin tratar de imponerlo y generando siempre el debate en las sesiones de clase.

A través de la intervención didáctica, queda patente la desconexión que el alumnado tiene respecto a la historia reciente española y a su entorno patrimonial más próximo, pues así lo manifestaron las encuestas realizadas previamente al desarrollo de las sesiones. De la metodología empleada, es decir, la aproximación al hecho histórico a través de la materialidad del patrimonio se derivan buenos resultados, en el sentido de que muchos de los estudiantes conocían estos lugares y manifestaban sus opiniones sobre el actual tratamiento que reciben. Así, se deduce que a través de la mirada local un alumno encuentra más palpable el hecho histórico y luego puede pasar a efectuar una mirada global, es decir, puede llegar a inferir las consecuencias que este hecho significó a nivel nacional a la par que adquiere una mayor empatía respecto a estos lugares.

Por otra banda, también cabría apuntar una serie de dificultades encontradas a lo largo de su desenvolvimiento. Por ejemplo, el contexto educativo, pues se contó con un número reducido de estudiantes y pocas horas lectivas para el desarrollo de la unidad. Este tipo de experiencias se verían enormemente enriquecidas con la posibilidad de poder realizar salidas de campo a través de los diversos espacios, más, en este caso, no fue posible llevarla a cabo.

Si bien la solicitud como prueba final de una reflexión personal no fue idónea para medir sus conocimientos históricos sobre el periodo, sí verificó que los alumnos fueron quienes de

¹⁶ Ramón LÓPEZ y Víctor Manuel SANTIDRIÁN: Los “conflictos sociales candentes” en el aula, *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 69 (2011), pp. 8-20.

extraer una opinión crítica sobre las aportaciones efectuadas en el aula. Así, en su totalidad, realizaron reflexiones que enlazan con los objetivos que perseguía la unidad, por ejemplo, todos coincidieron en que la negación del entierro familiar constituye una humillación de cara a las víctimas. En este sentido, ha sido gratificante comprobar como el ámbito educativo puede funcionar como un espacio de germinación para el preciso cambio.

En definitiva, existe una necesidad de sustituir el olvido por recuperación, así como de aceptar el pasado y formular una versión oficial exenta de equidistancias y contrapuesta al discurso oficial en el que gran parte de los implicados no han podido participar. Debe establecerse una política de estado en materia de verdad. Por otro lado, el ámbito educativo se presenta como un medio óptimo para poder solventar esta problemática, por lo que es importante concienciar al profesorado sobre la necesidad de abandonar la neutralidad y llevar el debate a las aulas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alfonso IGLESIAS y Emilio GRANDÍO: O sueño roto. Educación, sociedade e política na Compostela republicana, Coñecer Santiago, cidade educadora, Nº 7, Departamento de Educación e Cidadanía, 2017.
- Ana Isabel PONCE, Jorge ORTUÑO: “El uso del patrimonio en la enseñanza de la historia” en Ana Isabel PONCE y Jorge ORTUÑO (eds.): Pensando el patrimonio: usos y recursos en el ámbito educativo, Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia, 2018, p. 6. <https://doi.org/10.6018/editum.2649>
- Belén CASTRO FERNÁNDEZ et al.: “Concepciones del profesorado sobre el uso educativo del patrimonio”, Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales, 34 (3) (2020), pp. 77-96. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81620>
- Carlos HERNÁNDEZ DE MIGUEL: *Los campos de concentración de Franco: Sometimiento, torturas y muerte tras las alambradas*, Ediciones B, 2019.
- Francesc XAVIER HERNÁNDEZ, María del Carmen ROJO: “Arqueología y didáctica del conflicto: el caso de la guerra civil española”, *Revista de Didácticas Específicas*, 6 (2012). <https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/view/7715>
- Jose Carlos BERMEJO: “España: la imposible memoria cívica”, en Lourenzo FERNANDEZ (coord.): *Memoria de guerra y cultura de paz en el siglo XX. De España a América, debates para una historiografía*. Vínculos de Historia, (3), Nomes e Voces, 2012.
- José María CUENCA: *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria* [Tesis doctoral], Universidad de Huelva, 2010. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648>
- Laura ARIAS et al.: “¿Historia olvidada o historia no enseñada? El alumnado de Secundaria español y su conocimiento sobre la Guerra Civil”, *Revista Complutense de Educación*, 30 (2) (2010), pp. 461-478, <https://doi.org/10.5209/RCED.57625>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).
- Lourenzo FERNÁNDEZ y Antonio MÍGUEZ: *Golpistas e verdugos de 1936. Historia dun pasado incómodo*, Galaxia, 2018.

- Mónica TRABAJO, José María CUENCA: “La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria”, *Pulso: revista de educación*, 40 (2017), <https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/261>
- Olaia FONTAL: *Cómo educar en el patrimonio. Guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial*, Comunidad de Madrid, 2020.
- Ramón LÓPEZ y Víctor Manuel SANTIDRIÁN: Los “conflictos sociales candentes” en el aula, *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 69 (2011).