



Panta Rei

Revista digital de Historia
y Didáctica de la Historia

2022





Panta Rei

Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia

2022

Revista anual

Fecha de inicio: 1995

Revista *Panta Rei*. pantarei@um.es

Edita:

Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía – CEPOAT

Edificio Universitario Saavedra Fajardo.

Universidad de Murcia

C/ Actor Isidoro Máiquez, 9

30007 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883890

cepoat@um.es

Web: <https://revistas.um.es/pantarei>

Ediciones de la Universidad de Murcia – EDITUM

Edificio Pleiades. Campus de Espinardo.

Universidad de Murcia

C/ Campus, s/n

30100 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883013

editum@um.es

Web: <https://www.um.es/web/editum/>

Edición 2022

ISSNe: 2386-8864

ISSN: 1136-2464

Depósito legal: MU-966-1995

cepoAt



En portada: Niños españoles exiliados en México.
Fotografía original de Manuel Rodríguez Villegas.
Extraída de Wikimedia. Usuario: Marrovi.

Responsables de los textos: sus autores.

Responsable de la presente edición:
Consejo Editorial de Panta Rei.



CONSEJO DE REDACCIÓN

Coordinador editorial

Egea Vivancos, Alejandro [Didáctica de la Historia, Universidad de Murcia]

Secretaria

Arias Ferrer, Laura [Didáctica de la Historia, Universidad de Murcia]

Editores

Bellatti, Ilaria [Didáctica de la Historia, Universidad de Barcelona]

Jiménez Vialás, Helena [Prehistoria, Universidad Complutense de Madrid]

Martínez Gil, Tània [Didáctica de Historia, Universidad de Barcelona]

Meseguer Gil, Antonio José
[Historiador, Profesor de Secundaria]

Ortiz García, Jónatan [Historia Antigua, Universidad Complutense de Madrid]

Romero Molero, Alberto [Arqueología, Universidad Isabel I]

Sáez Giménez, David Omar [Historiador, Profesor de Secundaria]

Sáez Rosenkranz, Isidora V. [Didáctica de la Historia, Universidad de Barcelona]

Sánchez Mondéjar, Celso Miguel [Arqueólogo, Patrimonio Inteligente]

Responsables de traducción y corrección lingüística

Martínez Martínez, Cristina [Profesora de Secundaria, Sociedad Española de Lenguas Modernas]

Albaladejo Albaladejo, Sara [ISEN-Universidad de Murcia]

.....

Para conocer el consejo asesor de la revista y los revisores de los artículos de este volumen, consulte la página web de la revista:

<https://revistas.um.es/pantarei>

Índice de artículos

- Cogotas I en la Campiña Madrileña: un análisis de la relación entre yacimientos y vías de paso* 7
L. Alberto Polo Romero y Diana Morales Manzanares
- Some Notes on the Distribution of Goods in Egyptian Private Mortuary Cults: Three Case Studies* 37
Raúl Sánchez Casado
- En los albores de la escultura ibérica. Notas sobre las facies antiguas (fines del s. VI – mediados del V a.C.) en la provincia de Albacete* 59
Arturo García-López
- Prospecciones arqueológicas y dinámicas del poblamiento en la campiña de Tarifa (Cádiz). Las raíces protohistóricas del territorio de Baelo Claudia* 83
Ignasi Grau Mira, Helena Jiménez Vialás, Pierre Moret y Fernando Prados Martínez
- Arqueología experimental con fines de investigación en la reconstrucción de caballería feudal europea del siglo XI. El caballero normando* 107
Darío Español-Solana, Laura Jiménez Martínez y Arnau Moratona Martí
- La enseñanza de la historia en educación secundaria: el cambio educativo a través de proyectos didácticos innovadores* 135
Olga María Duarte Piña
- La concepción de la memoria histórica en futuros maestros de Cataluña y de Andorra en perspectiva comparada* 163
Judit Sabido-Codina, Isidora Sáez-Rosenkranz, Cristina Yáñez de Aldecoa y Betlem Sabrià
- Concepciones sobre la Historia del Arte en la formación didáctica inicial* 191
Raúl López-Castelló
- Concepciones de docentes de Educación Primaria sobre el juego de rol como herramienta para la enseñanza del patrimonio* 217
Sergio Sampedro-Martín y Jesús Estepa-Giménez
- Lugares y rutas de memoria en el contexto de la educación patrimonial: la visión del equipo educativo del Museo Memorial del Exilio (MUME)* 241
David González-Vázquez y Maria Feliu-Torruella
- La construcción del conocimiento histórico sobre el patrimonio local: comparación entre las teorías epistemológicas y las competencias del alumnado* 267
Ana Isabel Ponce Gea y Helena Pinto
- Greece: The Myth of Krypcho Scholeio [“Secret School”]. Issues of Historical Understanding and Historical Culture* 291
Eleni Apostolidou

Índice de reseñas

- F. Rodríguez, C. Conejero, J. de la Montaña, T. Groves, A. Hernández, I. Chato, F. J. Jaraiz, A. Moreno, R. Pérez, D. Porrinas, S. Riesgo, J. Soto, R. Tena, S. Vázquez y F. Solís (2021). *Carlos V y la Vera. Proyecto didáctico para aprender descubriendo. El emperador que meditaba en la Vera* 309
Antonio Santamaría García
- J.M. Pons-Altés (2021). *Didàctica, història, cooperació i justícia social. Reconeixement al doctor Antoni Gavallda* 315
Albert Irigoyen Zaragoza
- B. M. Lavelle (2020). *Archaic Greece. The Age of New reckonings* 319
Unai Iriarte
- J.A. Molina Gómez (2022). *El imperio huno de Atila* 323
José Ángel Castillo Lozano
- R. M. Cid López, A. Domínguez Arranz y R. M. Marina Sáez (2021). *Madres y familias en la Antigüedad. Patronas femeninas en la transmisión de emociones y patrimonio* 327
Alba del Blanco Méndez
- I. Sáez-Rosenkranz y J. Prats Cuevas (eds.). (2020). *Memoria histórica y enseñanza de la Historia* 335
José Ignacio Ortega Cervigón
- C. López-Ruiz (2022). *Phoenicians and the making of the Mediterranean* 341
Elena Duce Pastor
- S. Casamayor Mancisidor (2019). *La vejez femenina en la antigua Roma: cuerpos, roles y sentimientos* 347
Alba del Blanco Méndez
- S. Casamayor Mancisidor, R. Portero Hernández y E. Álvarez Fernández (eds.) (2021). *La violencia en la historia* 351
Jorge Ortiz de Bruguera

La concepción de la memoria histórica en futuros maestros de Cataluña y de Andorra en perspectiva comparada

Conceptualization of Historical Memory in Future Teachers in Catalonia and Andorra in Comparative Perspective

Judit Sabido-Codina

Universitat de Barcelona / Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

jsabido@ub.edu / judit.sabido@uvic.cat

 0000-0002-6323-4512

Isidora Sáez-Rosenkranz

Profesora Serra Húnter-Universitat de Barcelona

isidora-saez@ub.edu

 0000-0002-7453-609X

Cristina Yáñez de Aldecoa

Universitat d'Andorra

cyanez@uda.ad

 0000-0003-4497-8564

Betlem Sabrià

Universitat d'Andorra

bsabria@uda.ad

 0000-0003-2925-8593

Recibido: 28/01/2022

Aceptado: 22/07/2022

Resumen

El presente artículo analiza bajo una perspectiva comparada la manera en la que el profesorado en formación de Cataluña y Andorra conceptualiza la memoria histórica, consigna haberla trabajado como estudiante de secundaria y explora las capacidades didácticas que considera tener para abordarla en el aula. Para ello, se ha diseñado un estudio mixto, a partir de un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas aplicado a estudiantes de magisterio (n=233). Mediante el análisis Reinert y la estadística descriptiva y bivariante, se concluye que existe una visión estereotipada de la memoria; que en la experiencia escolar se promovió de forma homóloga en ambos casos el uso de libros de texto, mientras que otros recursos como los visuales o audiovisuales son más frecuentes en Andorra que en Cataluña. A pesar de ello, no se observan particularidades en la percepción que tienen sobre su capacidad para trabajarla en aula, declarándose medianamente capaces.

Palabras clave

Memoria colectiva, Maestros de educación primaria, Formación de docentes, Análisis comparativo, Percepción.

Abstract

The present article analyzes in a comparative perspective how teachers in training in Catalonia and Andorra conceptualize historical memory, report having worked it as secondary school students, and explore the didactic skills they consider having to handle it in the classroom. For this purpose, a mixed study has been designed based on a questionnaire with open and closed questions applied to teacher training students (n=233). Through Reinert analysis and descriptive and bivariate statistics, it is concluded that there is a stereotyped view of memory; that the use of textbooks was homogeneously promoted during their school experience in both cases, while other resources, such as visual or audiovisual ones, are more frequent in Andorra than in Catalonia. Despite that, no particularities are observed in their perception of their ability to work with it in the classroom, declaring themselves to be moderately capable.

Keywords

Collective memory, Primary school teachers, Teacher education, Comparative analysis, Perception.

Para citar este artículo: Sabido-Codina, J.; Sáez-Rosenkranz, I.; Yáñez de Aldecoa, C. y Sabrià, B. (2022). La concepción de la memoria histórica en futuros maestros de Cataluña y de Andorra en perspectiva comparada. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 163-189. DOI: 10.6018/pantarei.509021



1. Introducción

En los últimos años se ha visto un creciente aumento de estudios que indagan el tratamiento didáctico de la memoria y la historia reciente en el mundo iberoamericano (Guglielmucci y Lopez, 2019; Vicent et al., 2020). Se han llevado a cabo importantes estudios en regiones con conflictos políticos activos o recientes como Colombia (Bermeo Osorio, 2017; Guevara Fletcher et al., 2018), Argentina (Herrera y Pertuz Bedoya, 2016; Lagarralde y Brugaletta, 2017), Chile (Oteiza, 2018; Rubio, 2016), Brasil (Silveira, 2016) o España entre otros (Barreiro Mariño, 2017; Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2017; Díez Gutiérrez, 2020), indagando en las dificultades que supone la historia conflictiva en las realidades educativas. Estos estudios constatan la complejidad que supone para el profesorado y, para el sistema educativo general, abordar las temáticas de conflicto sociopolítico en las aulas, independiente, incluso, de la distancia temporal con dichos procesos. Un ejemplo de ello sucede en Chile, donde los actuales conflictos políticos en las tierras mapuche han desatado debates históricos sobre procesos sucedidos hace un siglo y medio (Montanares-Vargas, 2017). La vigencia y actualidad de las memorias surgidas a raíz de procesos políticos controvertidos, inevitablemente, llegan a la escuela, constituyendo, en la mayoría de los casos un desafío educativo complejo.

De esta manera, la memoria histórica¹, entendida en este texto como “acervo de vivencias comunes compartidas” externas a los individuos, “objetivada y socializada” (Aróstegui Sánchez, 2004, p. 6 y 19) y que es producto de episodios históricos que aun fragmentan, polarizan y enfrentan a los miembros de un colectivo o sociedad, es una de las construcciones que emergen de procesos conflictivos, con una carga emotiva y subjetiva importante (Aróstegui Sánchez, 2004; Jelin 2013). Esta es una de las principales dificultades para su abordaje por el profesorado (Martínez Rodríguez, 2014). Pero, asimismo, constituye un espacio idóneo para trabajar la Competencia de Ciudadanía Democrática (en adelante CDD) (Sacavino, 2015, Estepa-Giménez y Delgado-Algarra, 2021), siempre y cuando el profesorado realice un trabajo efectivo con estas memorias (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2016).

Deviene necesario que el profesorado tenga las competencias necesarias para abordar la memoria histórica y contribuir al desarrollo de la CDD en el aula. Es por ello que, la formación inicial docente es el lugar idóneo para promover la adquisición de estas capacidades. Además, investigaciones recientes han vinculado la experiencia escolar de aprendizaje con las capacidades de enseñanza (Gómez Carrasco et al., 2017; van Hover y Hicks, 2018), concluyendo que las prácticas educativas, especialmente en el campo de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, tiene una relación estrecha con la propia experiencia escolar.

Con el objeto de profundizar en dicho conocimiento y relaciones, y con el fin de ampliar la mirada hacia diversas realidades, el presente artículo compara algunos rasgos en Cataluña y en Andorra sobre el tratamiento de la memoria histórica en la experiencia escolar del futuro profesorado, a la vez que la valora a partir de las percepciones sobre sus capacidades docentes. Para ello, se realizó un estudio comparativo entre estudiantes universitarios en formación de maestro de la

¹Desde la autoría se reconocen los extensos debates que ha habido sobre las conceptualizaciones de la memoria (memoria individual, colectiva, social, democrática, histórica), así como las relaciones entre historia y memoria que han abordado autores como Ricoeur, Halbwachs o Todorov. Sin embargo, excede los objetivos de este artículo incidir en estos debates y optar por emplear una definición suficientemente consensuada que permite la aproximación al objeto de este estudio.

Universidad de Barcelona (en adelante UB) y de la Universidad de Andorra (en adelante UdA), dos territorios colindantes, con historias recientes compartidas, lo que permitirá visualizar cómo el profesorado recuerda haber trabajado la memoria histórica en la escuela y establecer las posibles comparaciones

La condición fronteriza entre Cataluña, y Andorra ha vinculado ambos territorios y sus historias. En lo que concierne al periodo reciente, la configuración de memorias comunes puede localizarse en los procesos políticos del siglo XX, marcados principalmente por la Segunda República, la Guerra Civil Española y la Postguerra. Por una parte, muchos fueron los exiliados españoles que buscaron en Andorra un refugio (Mirón González, 2019; Rolón Collazo, 2020), que amplió y vinculó las memorias del exilio al territorio andorrano, que, como sociedad receptora, a su vez, generó nuevas memorias. Por otra parte, la posición fronteriza con Francia vinculó el principado directamente con las memorias de la Segunda Guerra Mundial (Benet y Mas, 2004). De esta manera, el siglo XX ha desencadenado en ambos territorios procesos de memoria compartidos y otros divergentes, que han sido escasamente explorado desde la investigación social y educativa, lo que hace de los estudios bilaterales y comparados una necesidad. Sin ir más lejos, los enfoques bilaterales en educación que han sido indicados como formas idóneas para trabajar procesos conflictivos compartidos que promuevan otra historia en las aulas (ver, por ejemplo, el proyecto European Forum for Reconciliation and Cooperation in History and Social Sciences Education²).

A su vez, las diferencias en los sistemas educativos catalán y andorrano permiten profundizar en la comprensión de la configuración de la propia memoria histórica en las aulas escolares de cada una de estas realidades. El sistema educativo de Cataluña, alineado con los objetivos nacionales de educación, trabaja desde la implementación de la LOE (Ley Orgánica 2/2006) bajo el enfoque competencial, no obstante, se mantiene, en la práctica un uso intensivo del libro de texto (Gómez Carrasco et al., 2017; Sáez-Rosenkranz et al., 2021; Valcárcel, 2016).

En cambio, en Andorra, se da la coexistencia de tres sistemas educativos: el andorrano, el español (desde 1930) y el francés (desde 1900), con diferentes enfoques competenciales según el sistema. El hecho de contar con tres sistemas educativos supone no solo una singularidad, sino que en un país que durante el siglo XX pasó de ser emisor a receptor de inmigración, el acceso a cualquiera de los sistemas educativos ha supuesto un verdadero elemento integrador y por ende democratizador. El rasgo específico más relevante de la población andorrana radica en la elevada proporción de residentes no nacionales, lo que conlleva un crisol considerable de nacionalidades diferentes en un volumen relativamente reducido de habitantes, dando lugar a una sociedad multicultural. El acceso libre y gratuito, independientemente del origen o clase social, a cualquiera de los tres sistemas educativos supone un elemento vertebrador de la convivencia y la integración de los recién llegados al país. Es remarcable la aportación de los gobiernos español y francés al promover una educación universal y gratuita en un país independiente.

A pesar de esta convivencia, desde 1972, los sistemas foráneos cuentan con un programa de andorranización de la enseñanza llamado “Formación Andorrana”, que permite al estudiantado desde la llamada educación maternal adquirir un conocimiento básico y obligatorio de la cultura andorrana en los sistemas educativos distintos del andorrano, como instrumento integrador y al mismo tiempo para poner en valor y preservar la identidad cultural y las peculiaridades del país.

² Véase la página web: <http://www.gei.de/flagships/internationale-schulbucharbeit/efrec.html>

El objetivo del programa es capacitar a los alumnos para integrarse libre, consciente y plenamente en la sociedad andorrana de la que forman parte, independientemente de su origen y del sistema educativo de referencia, creándoles plena conciencia de ser miembros activos e integrados (Bastida, 1987). Además, en la línea de las exigencias de Europa y las tendencias globales de educación, el sistema educativo andorrano experimenta una renovación pedagógica que se concibe entorno a dos ejes de actuación, el avance hacia una educación más inclusiva y un enfoque competencial del currículo en qué se pone el foco en el aprendizaje a través de retos movilizando diferentes acciones al mismo tiempo de manera interrelacionada (Zabala y Arnau, 2007) y suprime los libros de texto en su Plan Estratégico de Renovación y Mejora del Sistema Educativo Andorrano (PERMSEA).

En la misma línea, la UdA ha implementado una renovación pedagógica implantando un nuevo modelo educativo basado en el aprendizaje y la evaluación por competencias en el que el estudiantado se enfrenta a situaciones complejas para las que deberá movilizar todo su conocimiento y hallar soluciones factibles vinculadas a los resultados de aprendizaje (Saz et al., 2020).

En este contexto de convergencias y disidencias, tanto de la historia común como de las diferencias educativas entre una y otra realidad, este estudio no sólo contribuye a comprender la experiencia escolar, sino también a poner en perspectiva las posibilidades del tratamiento didáctico de la historia reciente en zonas fronterizas y análogas.

2. Marco Teórico

2.1. La situación de la enseñanza de la memoria histórica en la historia reciente en España y en Andorra

En el caso de España, hay una extensa línea de investigación e innovación, dentro de la enseñanza de la historia que analiza los episodios históricos del pasado reciente y que tiene como objetivo de recuperar y divulgar la memoria y la historia reciente, generalmente, centrada en el período de la Guerra Civil y el Franquismo (Sáez-Rosenkranz et al., 2021)³. Los estudios de esta índole se caracterizan, por un lado, por democratizar el contenido histórico y renovar los lugares de memoria compartida (Español, 2019; Labanyi, 2006; Stucki y López de Abiada, 2004), por trabajar los patrimonios de guerra (Hernández y Rojo, 2012; Jaén Milla, 2015) o los patrimonios conflictivos (Aroyo Mora y Cuenca López, 2021).

No obstante, el trabajo de la memoria histórica en las aulas educativas españolas sigue siendo una temática poco usual (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2018) y se centra en la memoria de la reparación que busca la conciliación entre las dos posiciones ideológicas de la Guerra Civil Española (Carretero y Borrelli, 2008). El estudio preliminar presentado por Sáez-Rosenkranz, Sabido-Codina y Prats Cuevas (2021) muestra como el docente en formación en Cataluña, aun siendo consciente de su importancia, presenta una visión estereotipada de la memoria y centrada en sucesos concretos de la historia reciente española, situación compartida por otras realidades

³ Cabe hacer notar que cuando se habla de memoria histórica en los diversos estudios citados, su gran mayoría en el caso de España, remiten a los mismos procesos que el estudiantado (Guerra Civil y Franquismo, principalmente). Se obvian de manera generalizada otros procesos de memoria histórica, que abren ámbitos de cuestionamiento, incluso sobre la propia investigación de este campo desde el punto de vista didáctico.

españolas (Martínez-Rodríguez y Miguel-Revilla, 2021). Incluso, estudios como el de Valls (2007) identificaron que el 28,5% de los alumnos encuestados (n=68) no estudió en su educación secundaria contenidos relacionados con la II República española, la Guerra Civil Española, el Franquismo o la transición democrática.

De hecho, como sostienen Delgado-Algarra y Estepa-Giménez (2017) hay tres realidades que influyen directamente en el docente a la hora de trabajar temas de memoria en el aula: 1) las complicaciones que pueden generar tratar de temas con elevadas cargas emocionales, 2) la densidad de los currículos españoles y 3) la falta de directrices didácticas para su implementación en el aula.

Si nos centramos en la primera realidad, se ha constatado como el profesorado en activo tiene reticencias a la hora de impartir temas con cargas emocionales elevadas (Delgado-Algarra, 2015). Trabajar la memoria histórica implica, principalmente, abordar temas de conflicto de la historia reciente, muy presentes en la vida cotidiana y que articulan la identidad de un territorio (Sacavino, 2015).

En cuanto a la segunda situación, se ha sostenido que los currículos educativos españoles presentan temarios muy extensos, dando más espacio a una historia memorística que a una historia aplicada. Aunque, como estableció Valls (2007), los docentes también optan por una educación histórica con una visión crítica y aplicada al tiempo presente, distanciándose de la erudición histórica. Este hecho y la poca presencia que tienen los contenidos de memoria histórica en el currículo español hace que los docentes tienda a dejar de lado los temas de memoria (Carretero y Borrelli, 2008).

Ante la tercera realidad, relacionada con la falta de directrices didácticas claras para la enseñanza de la memoria en las aulas españolas, existen propuestas como las de Cuesta (2011), que estableció cinco dimensiones estratégicas para su trabajo: dimensión individual, dimensión social, dimensión histórica, dimensión selectiva y dimensión conflictiva. Éstas fueron sintetizadas por Delgado-Algarra (2015) para la práctica educativa, y adecuadas para la didáctica de la historia por Barriga-Ubed y Sabido-Codina (2020). Esta propuesta juega con los binomios: dimensión selectiva – método científico; dimensión individual – integración; dimensión conflictiva – multidimensionalidad espacio / tiempo; dimensión social – ciudadanía; dimensión histórica – fuentes históricas, que permitirían disponer de perspectivas alternativas para el trabajo de la memoria histórica en el aula.

En Andorra no existe una línea de investigación y de innovación que analice en profundidad cómo se aborda el tema de la memoria histórica en las aulas. En gran parte es debido a las diferencias en la percepción respecto a los conflictos recientes. Mientras en España se trata de un período con una carga emocional importante, con heridas abiertas y situaciones no resueltas; en Andorra corresponde a un período de dinamización de la sociedad andorrana, fruto del impacto humano y económico por la llegada de exiliados (Lluelles, 2018). Este fenómeno se debe a que, a lo largo del siglo XX, Andorra ha pasado de ser un país emisor a receptor de emigrantes, especialmente a partir de la década de los años cincuenta del siglo XX que requirió la incorporación masiva y selectiva de mano de obra del exterior, configurando una nueva realidad demográfica a medida de las necesidades económicas. Las migraciones, por tanto, han jugado un papel capital al haber contribuido a impulsar la modernización del país, a la vez que influyeron en la identidad nacional. Hay que entender que la llegada de refugiados durante la

guerra civil española contribuyó al desarrollo de la sociedad andorrana. Andorra se convirtió en un enclave privilegiado, lejos del conflicto armado que asediaba a España, convirtiéndose en tierra de refugio para perseguidos y desertores catalanes y españoles de cualquier bando. Soriano (2005) calcula que “llegaron unos ochenta refugiados cada día, contando épocas de baja y alta afluencia”, aunque Esteve (2013, p. 118) cuestiona esta cifra al no tener un registro eficaz para poder contrastarla.

Estas dos realidades, tan cercanas y paralelas, pero a la vez tan diferentes en cuanto a las consecuencias derivadas de los conflictos, llevan a diferenciar los procesos históricos más relevantes del siglo XX, que pueden construir la memoria histórica para cada uno de los territorios. Para ambos casos se escogieron los procesos históricos que se sintetizan en la Tabla 1.

Tabla 1

Síntesis de los procesos históricos de la historia reciente en Andorra y Cataluña

Andorra	Cataluña
<p><i>Fhasa (Forces Hidroelèctriques d'Andorra, SA) (1929) y la revolución del 1933</i></p> <p>Electricidad, construcción de carreteras, primeras huelgas y transformación social y económica. Asedio al Consejo General por la lucha por el sufragio universal masculino.</p>	<p><i>Segunda República (1931-1939)</i></p> <p>Régimen político democrático que se constituyó en el 1931 y perduró hasta el 1939 en España.</p>
<p><i>Periodo entre guerras (1930-1945) (Guerra Civil española, II Guerra Mundial)</i></p> <p>Bases de un desarrollo económico que le permitiría pasar de la pobreza secular a alcanzar al resto de Europa occidental.</p>	<p><i>Guerra Civil española (1936-1939)</i></p> <p>Conflicto armado entre los republicanos y los golpistas, que polarizó la sociedad española.</p>
<p><i>Terciarización de la economía (1930-1950)</i></p> <p>Evolución de una economía preindustrial a una postindustrial.</p>	<p><i>Franquismo (1939-1975)</i></p> <p>Régimen autoritario y dictatorial español, que nació en el 1939 y perduró hasta el 1975.</p>
<p><i>Proceso constituyente (1978-1993)</i></p> <p>Sufragio femenino. Memoria de la reforma institucional (1978). Primer gobierno ejecutivo (1982). Constitución (1993); se reconoce a Andorra internacionalmente como estado de derecho.</p>	<p><i>Transición democrática (1975-1978)</i></p> <p>Período en que España pasó de ser un régimen autoritario y dictatorial a ser un régimen democrático.</p>
<p><i>Proceso de aproximación a Europa (2010-actualidad)</i></p>	<p><i>Democracia Española (1979-actualidad)</i></p> <p>Régimen político instaurado el 20 de noviembre de 1975.</p>

Negociaciones para el Acuerdo de Asociación
con la UE para acceder al mercado interior
europeo.

Fuente: elaboración propia.

En Andorra, la reforma iniciada por PERMSEA, comporta también un cambio de paradigma metodológico en las aulas. Este sistema se halla plenamente implementado en la escuela andorrana y en proceso de implementación en la Formación Andorrana, donde se están ultimando las programaciones por parte de los docentes. En el caso de las Ciencias Sociales y de la Historia, en particular, supone el trabajo en el aula a partir de cuestiones sociales (controversias, cuestiones socialmente vivas, fenómenos o procesos sociales). Es en este sentido que se apuesta por tratar temas que generan debate, teniendo como objetivo final la formación de una conciencia ciudadana democrática. Desde este punto de vista, el currículo renovado trata, desde primaria y hasta bachillerato, la memoria histórica seleccionando recursos destinados a desarrollar el pensamiento histórico y crítico en los alumnos. En todos los niveles educativos existe un bloque de recursos donde se seleccionan contenidos de memoria histórica, ligado a la construcción de la identidad individual y colectiva y al patrimonio. Pero, también, incluye el tratamiento de las historias y memorias del siglo XX, dando protagonismos a los conflictos silenciados, a los marginados, a los invisibles, para forjar en los alumnos un pensamiento social crítico. Dichos contenidos se acompañan en los programas de orientaciones didácticas para su implementación.

Así pues, existen claras directrices para trabajar la memoria histórica, desafortunadamente, a día de hoy no se dispone de investigaciones sobre el impacto de este cambio de currículo en el aula. Sería interesante estudiar cómo el docente toma decisiones a la hora de secuenciar contenidos de memoria histórica; qué temas prioriza para tratar en el aula y por qué, etc.

2.2. La memoria histórica y las habilidades docentes

El trabajo de las Ciencias Sociales en el aula requiere de unas competencias docentes generales y específicas que permitan hacer de la enseñanza de lo social un aprendizaje orientado a la comprensión y actuación en el entorno de forma activa (Gómez Carrasco et al., 2018; Ortuño, Bellatti y Epstein, 2020; Prats Cuevas, 2016). Para ello, es fundamental que el profesorado no sólo domine la dimensión didáctica y sus aprendizajes, sino que debe ser el primero en haberlos adquirido (van Hover y Hicks, 2018). De esta manera, el profesorado de Historia y Ciencias Sociales debe tener incorporados el llamado pensamiento histórico y pensamiento científico, además de disponer de un profundo conocimiento de la materia a enseñar.

La adquisición de estas competencias específicas y dominio de saberes en el campo de lo social deben ser promovidas desde la formación inicial docente. Se ha constatado la profundidad con la que calaron en el futuro profesorado los conocimientos adquiridos en la etapa escolar (Martínez-Rodríguez y Miguel-Revilla, 2021), ya sea en relación con los conceptos de una historia episódica o con las cuestiones metodológicas, basadas en el aprendizaje mediante lecciones magistrales. Ello ha favorecido una reproducción de la enseñanza de lo social bajo un enfoque tradicional, aun cuando experiencias concretas de otra enseñanza de la Historia han contribuido a su superación (Gómez Carrasco et al., 2017). Así, la necesidad de transformar las conceptualizaciones que tiene el futuro profesorado sobre lo social y su enseñanza emergen como un imperativo para la didáctica de las Ciencias Sociales (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez,

2017; Martínez-Rodríguez y Miguel-Revilla, 2021), puesto que sería un punto de partida para transformar las maneras a través de las cuales se enseña la Historia. Más sensible, aún, es el escenario en el que esta enseñanza se remite a procesos conflictivos que polarizan colectivos y tienen escasos consensos a nivel social y educativo, como en el caso de la memoria histórica y los procesos que le dan origen. Estudios diversos han constatado que el profesorado se mantiene reticente a la problematización de un pasado conflictivo (Carretero y Borrelli, 2008; Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2017; Martínez Rodríguez, 2014), lo cual merma el potencial formativo de abordar procesos de historia sensibles y de memoria histórica.

El amplio componente subjetivo y emocional de la memoria (Martínez Rodríguez, 2014), la dificultad de encontrar consensos en estas historias polarizadas (Rubio, 2007) y la vigencia del conflicto pasado (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2017), hacen de la memoria un campo específico de lo social que requiere una aproximación didáctica particular. Kelly (1986), ha señalado que, ante la enseñanza de procesos conflictivos existen cuatro posiciones que puede tomar el profesorado. En primer lugar, se encuentra la postura más habitual, en la cual se eluden las discusiones sensibles en el aula (neutralidad excluyente). Otra posibilidad es que el profesorado presente sólo un punto de vista a la situación conflictiva, omitiendo información o datos para que el mensaje concuerde con la visión presentada (parcialidad excluyente). En tercer lugar, el profesorado puede tomar la postura de no influir de manera alguna en sus estudiantes, puesto que debe mantenerse al margen de los procesos (imparcialidad neutral). Finalmente, existe la posibilidad de no ocultar su punto de vista, pero no trata de imponerlo y promover el análisis y el diálogo (imparcialidad comprometida). Es la imparcialidad comprometida la postura más idónea para trabajar las memorias en el aula, puesto que promueve el diálogo y las habilidades del pensamiento crítico que fomentan la adquisición de un posicionamiento propio. Para conseguirlo, es fundamental que el profesorado conozca con detenimiento los procesos, que haya deconstruido su propia visión de ellos y que haya tomado una postura consciente que le permita generar el diálogo necesario al abordar estas construcciones en el aula. Además, es fundamental que el docente disponga de un conocimiento profundo de la temática y domine estrategias didácticas para su abordaje en las aulas.

Entre las cuestiones que a nivel didáctico se deben considerar para el trabajo de la memoria histórica a nivel didáctica, está la vinculación temporal entre la experiencia histórica presente con los procesos conflictivos del pasado (Rubio, 2007; Sacavino, 2015). Para ello, la mera narración cronológica de lo sucedido (Jelin, 2013), sino que es necesario indagar en las continuidades, diferencias, además de ofrecer contextualizaciones amplias que permitan incluir temas de Derechos Humanos y paz. Además, es necesario aproximarse a la dimensión de la memoria desde un punto de vista crítico, que implique evitar omisiones, reforzar posturas hegemónicas (Jelin, 2013; Sacavino, 2015) y que permita reconstruir las memorias que articulen el conocimiento social. Esto implica dotar de agencia histórica y social a los propios constructores de memoria (profesorado y estudiantes), así como a los diversos sujetos de la historia (Jelin, 2013). También es necesario que un trabajo efectivo, incluya una dimensión valórica que enfatice en los democráticos (Sacavino, 2015; Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2017), desde el punto de vista histórico. En definitiva, se trata de dar un enfoque en el que la propia historia conflictiva sea aprendida como parte de nuestro presente y que pueda ser leída y reconstruida desde la convivencia, la democracia y sus valores.

De forma específica, entre las habilidades que debe tener el docente, se encuentra la capacidad para conectar el pasado con el presente, la habilidad para seleccionar recursos pertinentes, acompañados de un diseño didáctico que profundice en su lectura comprensiva y, finalmente, la aplicación de las acciones didácticas que otorguen al alumnado la capacidad de identificar en su presente las dimensiones conflictivas con un origen pasado, haciendo propuestas y ejerciendo los valores democráticos de forma consciente.

3. Metodología

3.1. Objetivo

El objetivo principal de este trabajo es analizar, de manera comparada, la forma en la que el futuro profesorado de Cataluña y Andorra conceptualiza la memoria histórica y declara recordar haberla trabajado en su experiencia escolar secundaria y así, relacionarla con la percepción que tiene actualmente sobre sus capacidades didácticas para enseñarla.

Para alcanzar dicho objetivo principal se ha definido tres objetivos específicos: 1) Identificar la percepción de memoria que tienen los futuros maestros de Educación Primaria de Cataluña y Andorra; 2) Identificar la percepción de la experiencia escolar en relación con la memoria que tienen los futuros maestros de Educación Primaria de Cataluña y Andorra; 3) Identificar la preparación de los futuros maestros de Educación Primaria de Cataluña y Andorra para impartir temáticas de memoria histórica.

3.2. Perspectiva metodológica

Con tal de analizar la forma en la que el futuro profesorado declara haber trabajado la Historia escolar, a la vez que esbozar la percepción que tiene sobre su capacidad docente en perspectiva comparada, se ha empleado una metodología mixta con un enfoque comparado.

La posibilidad que ofrecen, tanto los estudios mixtos (Moscoso, 2017), como los comparados (Reventós Santamaría, 1983) para explorar de forma profunda y compleja las relaciones que existen dentro de los fenómenos educativos, las sitúan en una propuesta idónea para comprender, de forma contextualizada, el tratamiento didáctico de un tema tan sensible y delicado como la memoria histórica. Así, en la dimensión cuantitativa, nos valemos de un estudio exploratorio que indaga en las declaraciones del profesorado en formación sobre la metodología y temáticas vividas en su experiencia escolar, a la vez que en algunas cuestiones relativas a la percepción sobre su capacidad formativa. En lo que respecta a la dimensión cualitativa, analizamos los discursos indicados por el futuro profesorado sobre el valor que atribuyen a la memoria histórica como temática formativa y cómo la definen. Finalmente, en cuanto a la perspectiva comparada, se exploran dos realidades colindantes (Cataluña y Andorra) con historias compartidas y disímiles que han transitado a lo largo del siglo XX por periodos conflictivos y de construcción democrática. De esta manera es posible esbozar una mirada global que permita identificar puntos de encuentro y desafíos en torno a esta temática.

3.3. Instrumento

Para cumplir con las proposiciones de este estudio se creó un cuestionario, exprofeso, mediante la herramienta de *Google forms*, que se estructuró a partir de preguntas abiertas y cerradas de tipo Likert de 4 niveles, aplicado en 2020 y 2021. Este instrumento permitió recoger las evidencias de las y los estudiantes en formación de maestros de ambas universidades UB-UdA para establecer un estudio comparativo.

Las secciones del cuestionario analizado se articularon a partir de tres dimensiones de contenido y una de identificación de los sujetos. De esta manera era posible dar respuesta a nuestros objetivos. En primer lugar, se exploraron las percepciones sobre la memoria histórica intencionalmente en dos niveles. Por una parte, en un nivel amplio que permitiese elaborar conceptualizaciones propias y no mediadas por el propio cuestionario. Por otra parte, un nivel específico, vinculado con algunos hechos y procesos que le dan origen (Tabla 2). En segundo lugar, se indagó en la experiencia escolar relacionada con las metodologías y recursos empleados para el aprendizaje de la memoria (Tabla 3). Por último, se incluyeron preguntas relativas a la percepción sobre las capacidades formativas de las que dispone el futuro profesorado (Tabla 4).

Tabla 2

Dimensión 1. Preguntas analizadas del instrumento en la dimensión percepción sobre la memoria

Pregunta	Tipo de pregunta
¿Podrías decir, brevemente, qué entiendes por memoria histórica?	Abierta
¿Consideras que es importante trabajar la memoria? ¿Por qué lo crees?	Abierta
¿Sabes algún hecho que se pueda enmarcar en la memoria?	Abierta
¿Cuánto se relaciona la memoria histórica con los siguientes procesos históricos?*	Likert de 4 niveles (1 poco - 4 mucho)
En Cataluña: Segunda República, Guerra Civil, Franquismo, Transición democrática, democracia.	
En Andorra: Fhasa y la revolución del 1933, Periodo entre guerras (Guerra Civil española, II Guerra Mundial), Terciarización de la economía, Proceso constituyente, Proceso de aproximación a Europa.	

* Pregunta diferente en Andorra y en Cataluña

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3

Dimensión 2. Preguntas analizadas del instrumento en la dimensión percepción sobre la experiencia escolar

Pregunta	Tipo de pregunta
Aprendió sobre memoria a través de:	Likert de 4 niveles
- la explicación del profesor/a	(1 poco - 4 mucho)
- los libros de texto	
- actividades creadas por el profesor/a	
- otras actividades como el visionado de <i>films</i>	
- a través de soportes digitales*	
Empleó para trabajar la memoria:	Likert de 4 niveles
- documentos de época	(1 poco - 4 mucho)
- imágenes	
- audiovisuales	
- mapas	
- itinerarios o museos	

* Sólo aplicado en la Universidad de Andorra fruto de la remodelación PERMSEA que apuesta por la introducción de las *tablets* como soporte educativo mayoritario.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4

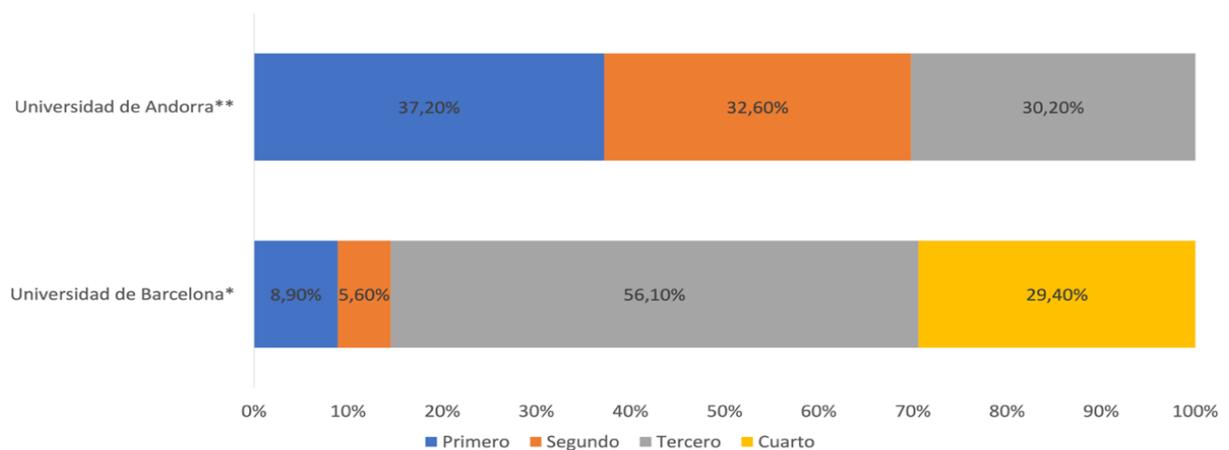
Dimensión 3. Preguntas analizadas del instrumento en la dimensión preparación sobre el trabajo de la memoria

Pregunta	Tipo de pregunta
Autopercepción del grado de preparación para trabajar la memoria histórica.	Likert de 4 niveles (1 poco – 4 mucho)
Autopercepción del grado de conocimiento que creen tener sobre recursos para trabajar la memoria histórica.	Likert de 4 niveles (1 poco – 4 mucho)
Grado de acuerdo con que la memoria se ha de trabajar, mejor, en la educación secundaria o segunda enseñanza	Likert de 4 niveles (1 poco – 4 mucho)
Grado de acuerdo con que requiere más formación para trabajar la memoria en el aula	Likert de 4 niveles (1 poco – 4 mucho)

Fuente: elaboración propia.

3.4. Población y Muestra

La población referente para este estudio fueron estudiantes de magisterio de las universidades de Barcelona (N=2723) y Andorra (N=47). De esta población, la muestra escogida fue no probabilística e intencionada y estuvo conformada por un total de 223 estudiantes (81,7% mujeres; 16,7% varones y 1,1% sin identificación de género). De ellos, el 80,7% (n=180) corresponden a estudiantes de magisterio la Universidad de Barcelona y el 19,3% (n=43) fueron estudiantes de magisterio de la Universidad de Andorra. La distribución de la muestra se aprecia en la Figura 1. Cabe hacer notar que la presencia residual de alumnado de primer y segundo curso de la Universidad de Barcelona se explica por las titulaciones previas obtenidas que, gracias a la homologación de créditos, le ha permitido cursar asignaturas de cursos superiores. Este grupo de estudiantes no ha sido excluido del análisis debido a que el curso no se ha considerado una variable de interés en el estudio.



*Grado de 4 años de duración - ** Bachelors de 3 años de duración

Figura 1. Distribución de la muestra por curso y universidad. Porcentajes. Fuente: elaboración propia

3.5. Procedimiento de análisis

Para realizar el análisis de los datos se han realizado diferentes procedimientos, propios de los estudios mixtos. En lo que respecta a las preguntas cerradas tipo Likert, se ha empleado el software SPSS y la estadística descriptiva y bivalente. A la vez, se verificó la posibilidad estadística de trabajar las respuestas como un solo corpus, que se indica oportunamente en el texto. En estos casos, se presentan respuestas globales para toda la muestra y, cuando los datos lo permitiesen, además se aplicaron índices de correlación adecuados a su naturaleza, diferenciando entre las respuestas dadas por el futuro profesorado andorrano y catalán.

Por su parte, para procesar las preguntas abiertas del cuestionario, se empleó el análisis de coocurrencias a través de los métodos Alceste (Illia, et al. 2014) y Reinert (De Alba, 2004), gracias al uso del software Iramuteq. El análisis se realizó de manera independiente para cada pregunta y realidad con el objeto de tener una visión particular de los elementos explorados y favorecer la comparación. De esta manera, el análisis de palabras clave en contexto con las palabras

lematizadas⁴, permitió explorar los discursos de los distintos campos semánticos ofrecidos por las respuestas de los participantes.

En lo que respecta a la dimensión comparativa del estudio, se aplicaron los pasos propios de este tipo de análisis (Reventós Santamaría, 1983) realizando, primero una observación descriptiva, especialmente en aquellos casos en los que la naturaleza de la pregunta no permite la comparación; la yuxtaposición con tal de desvelar ciertas globalidades y, finalmente, la comparación, que permite establecer tendencias, a la vez que particularidades relacionadas con cada uno de los contextos estudiados. Estos procedimientos adquieren una forma particular en cada una de las dimensiones estudiadas y de acuerdo con la naturaleza de los datos.

4. Resultados

4.1. Percepciones de la memoria en el futuro profesorado

Las preguntas abiertas analizadas se encuadran en la dimensión perceptiva de la memoria. Una de las primeras cuestiones que se exploraron fueron las definiciones de la memoria (Figura 2). Se observa que, tanto en Cataluña como en Andorra, la palabra “pasado”⁵ es el nexo del discurso para definirla. Asimismo, queda en evidencia que en ambos países confluyen las mismas comunidades léxicas que articulan el discurso: “memoria”, “hecho” y “histórico” / “historia”. También, es destacable la presencia de acontecimientos particulares para la configuración del concepto de memoria. Como dato divergente entre las dos zonas es la relación que hay en las narrativas de las y los estudiantes entre las palabras “pasado”, “histórico” y “memoria”. Por un lado, en Cataluña la secuencia lingüística se estructura en torno: “pasado” – “histórico” – “memoria”, mientras que en Andorra lo hace de la siguiente manera: “pasado” – “memoria” – “histórico”. Este dato es significativo, ya que la estructura de la secuencia narrativa marca la concepción que tienen unos y otros estudiantes en lo que respecta el concepto de memoria, donde unos ven que en el pasado histórico se deriva la memoria, mientras que otros conciben la memoria en el pasado, que luego deviene a lo histórico.

⁴ Proceso lingüístico mediante el cual se encuentra el lema de una forma flexionada.

⁵ En el proceso de lematización la palabra “pasado” se consigna como “pasar”.

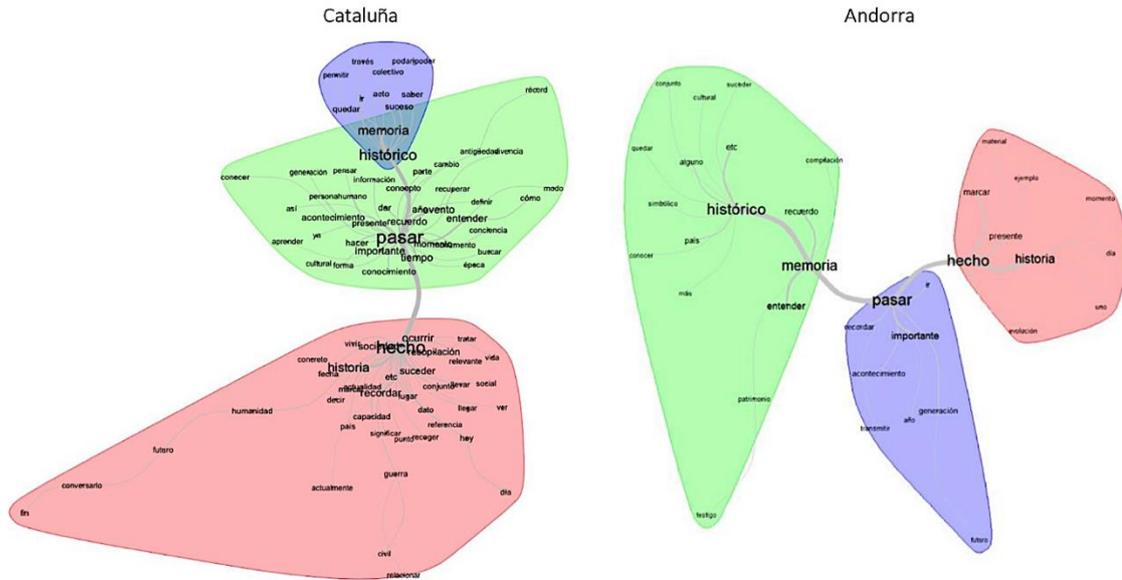


Figura 2. Análisis de Similitud de la conceptualización de la memoria en alumnado de la UB y de la UdA. Fuente: elaboración propia.

Esta cierta similitud entre los dos países cambia ligeramente al indagar en las razones sobre las cuales es importante trabajar la memoria en las escuelas (Figura 3 y Figura 4). El nexos transversal sigue siendo el pasado en ambos territorios, pero en este caso las comunidades de palabras cambian. Por un lado, el estudiantado de la Universidad de Barcelona estructura su discurso en torno a entender el “pasado”, a saber, de donde venimos, a conocer el mundo y remarcan que la importancia de la “memoria” está en entender los “conflictos” del pasado a partir de la “historia”, como se puede observar en el halo verde, rosa y rojo. Por otro lado, en la Universidad de Andorra, el futuro profesorado estructura su discurso, principalmente, a partir de entender el “pasado” para el “futuro” y a conocer el “pasado” para enseñarlo. Asimismo, remarcan la importancia del trabajo de la memoria histórica en la escuela para la sociedad de hoy. Parece ser que, en la Universidad de Barcelona, hay una visión de la memoria que se dirige entorno al pasado-presente, mientras que en Andorra su visión pivota sobre las relaciones pasado-presente-futuro.

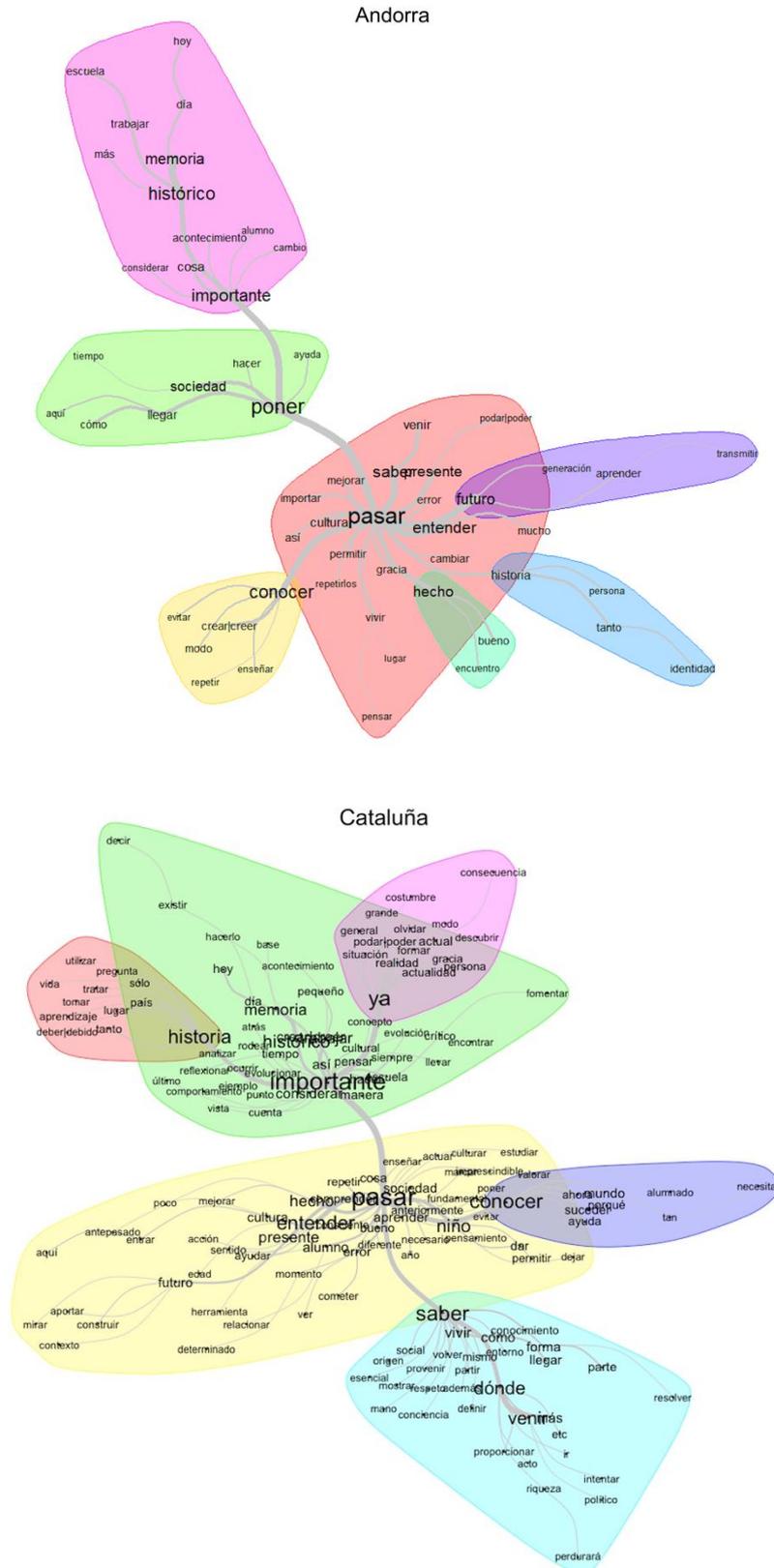


Figura 3. Análisis de Similitud sobre la importancia de trabajar la memoria en la escuela. Fuente: elaboración propia.

Estas concepciones divergentes se ven reflejadas tanto en el concepto de memoria, como en la importancia de trabajar la memoria en el aula. Además, al preguntar al estudiantado si sabían

de algún hecho histórico que se pudiera encuadrar en la memoria (Figura 4) se observan, nuevamente, diferencias entre las dos universidades. El principal hecho histórico que se enmarca en el concepto de memoria en la universidad catalana es la “guerra civil española”, seguido del “franquismo”, mientras que en la universidad andorrana son las “guerras mundiales”, seguido de la “constitución andorrana”.

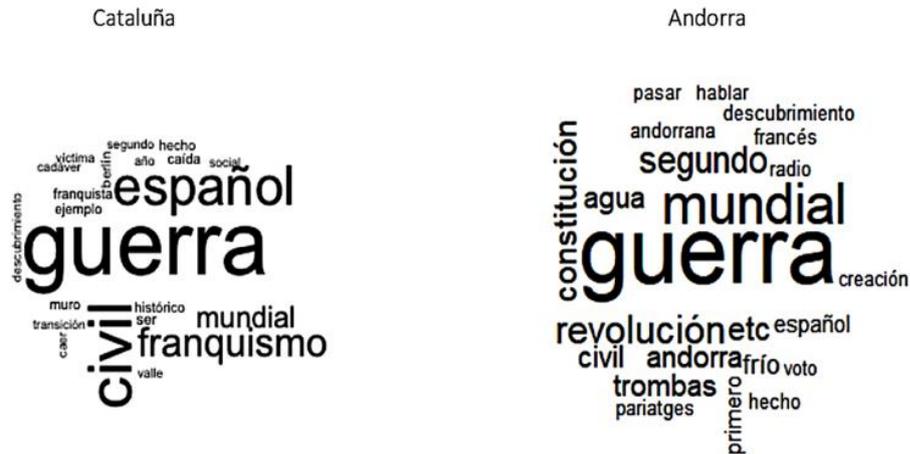


Figura 4. Nubes de palabras sobre los hechos que se enmarcan en la memoria en alumnado de la UB y de la UdA. Fuente: elaboración propia.

Lo anterior es coincidente con los resultados obtenidos al solicitar a alumnado que indicase su grado de acuerdo de la vinculación entre determinados hechos históricos y la memoria (figura 5 y 6).

En el caso de la Universidad de Barcelona (Figura 5), se aprecia que las dos respuestas que tienen la mayor asociación a la memoria son las relativas a la “Guerra Civil” y al “Franquismo” con una media de 3,36 y 3,32 respectivamente. Mientras que la menos asociada es la “Segunda República”.

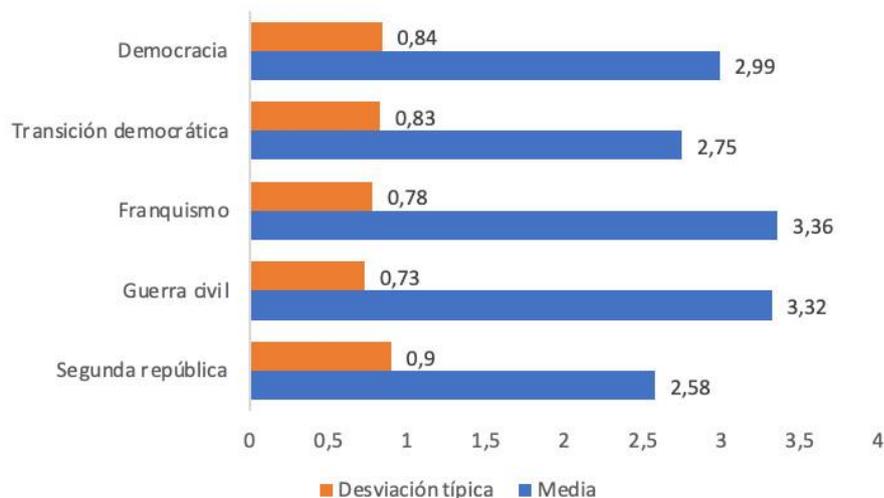


Figura 5. Relación de los procesos históricos de España con la memoria en alumnado de la UB. Fuente: elaboración propia.

En el caso de la Universidad de Andorra (Figura 6), la alternativa con la mayor asociación entre memoria y hecho histórico es la relativa al “Período de entre guerras”, referido al impacto social y económico del período entre la Guerra Civil Española y la Segunda Guerra Mundial, con una media del 3,58. Le sigue el “Proceso constituyente”, con un 3,14, mientras que el hecho histórico menos vinculado es la “Concesión de FHASA y la primera revolución del 1933”.

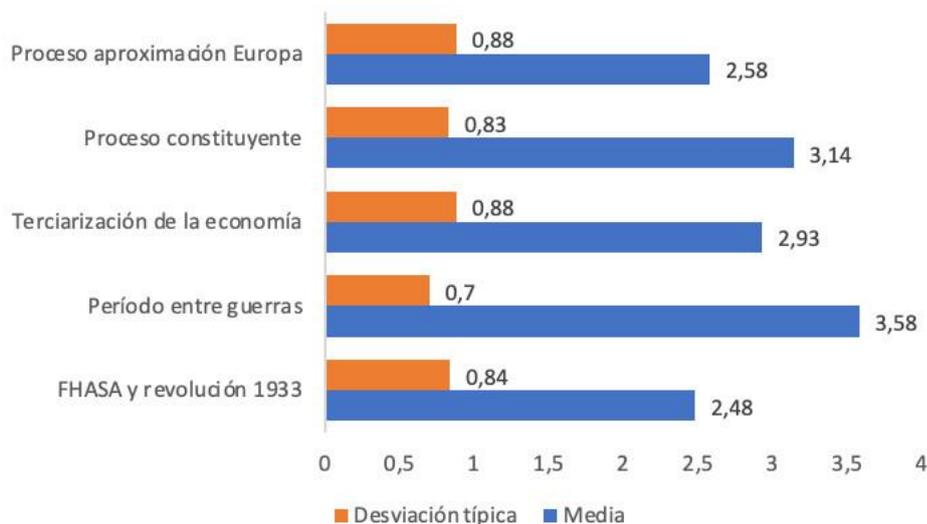


Figura 6. Relación de los procesos históricos de Andorra con la memoria en alumnado de la UdA. Fuente: elaboración propia.

Cabe destacar que en ambas universidades todas las respuestas a nivel global se encuentran en una media por encima de 2, lo que denota una vinculación de la historia reciente con la memoria, al margen de las particularidades señaladas anteriormente.

4.2. Percepciones sobre la experiencia escolar

Al preguntar a las y los estudiantes sobre los medios empleados en su aprendizaje para el trabajo de la memoria en la escuela (Figura 7), a través de la prueba de Chi-Cuadrado ($p = 0,003$, significativa al 95%) se encuentran diferencias significativas en las respuestas del estudiantado de ambas universidades. Mientras en Andorra un 95,3% de las personas participantes manifiestan haber aprendido gracias a las explicaciones del profesorado, en Barcelona la proporción llegó a un 77,8%.

Por su parte, el aprendizaje a través del libro de texto no presenta diferencias significativas entre las universidades y es un 68,6% el total del alumnado encuestado consideran haber aprendido a través del libro de texto.

En relación con cómo se produjo el aprendizaje mediante actividades creadas por el profesorado, el análisis indica que existen diferencias entre las dos realidades (Chi-Cuadrado al 95%, la $p = 0,018$). En Andorra, un 62,9% recuerda haber aprendido con actividades creadas por el profesor mientras que en Barcelona ese porcentaje se reduce a un 42,8%.

En lo que se refiere a la experiencia con otras actividades como el visionado de films, los resultados muestran de igual forma, que hay diferencias significativas estadísticamente (Chi-Cuadrado al 99%, $p = 0,009$) entre ambas universidades, donde su uso parece haber sido más frecuente en la experiencia escolar del futuro profesorado andorrano (88,4%) que del catalán (70%).

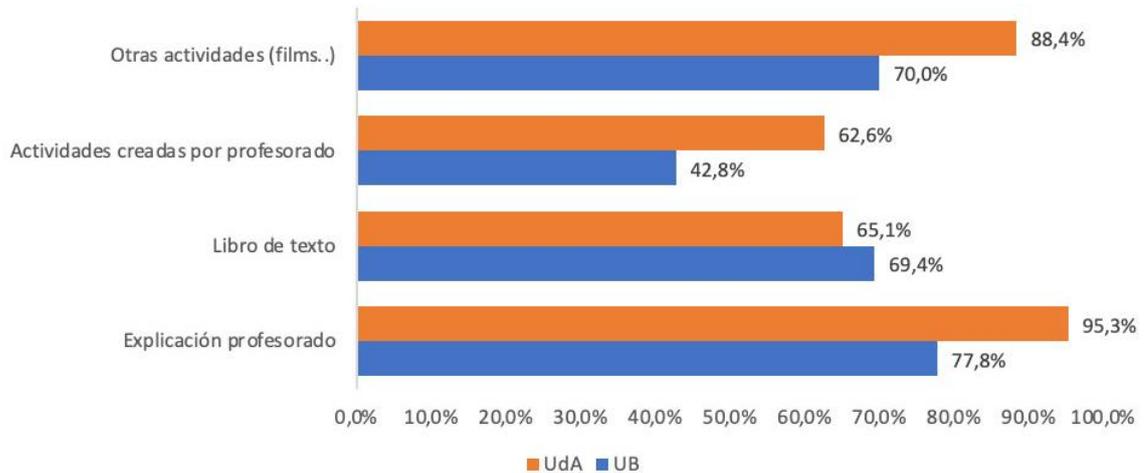


Figura 7. Medios vistos para trabajar la enseñanza-aprendizaje de la memoria histórica en la escuela en alumnado de la UB y de la UdA. Fuente: elaboración propia.

Al explorar, concretamente, los recursos empleados en la escuela para el tratamiento de la memoria en la educación secundaria (Figura 8), la utilización de documentos de época (fuentes primarias) no es predominante en toda la muestra (44%), ni emergen diferencias estadísticas en la comparación entre ambas realidades. Sin embargo, cuando se pregunta sobre el uso de las imágenes como recurso didáctico, sí que surgen diferencias importantes (Chi-Cuadrado al 99%, la $p < 0,000$). Así, el lugar de procedencia es importante para explicar dicha experiencia. Mientras el alumnado de la UdA señaló un uso muy frecuente (97,7%), el de la UB, aun siendo frecuente, es significativamente menor que en el país pirenaico (77,8%).

Una situación similar sucede con los recursos audiovisuales. La prueba de Chi-Cuadrado al 99% nuevamente arroja diferencias estadísticamente significativas ($p = 0,004$) en su uso para el tratamiento de la memoria en la experiencia escolar; el alumnado de la UdA recuerda haberlos usado en un 90,7% de los casos y el de la UB, solo un 71,1%. La tendencia se repite en el uso de los mapas como recurso para trabajar la memoria. En el recuerdo del alumnado encuestado la proveniencia es un factor determinante (Chi-Cuadrado al 99%, $p = 0,005$) y nuevamente con un mayor uso Andorra (83,7%) que Cataluña (62,2%). Finalmente, en lo que se refiere al aprendizaje gracias a itinerarios culturales o museos, sigue siendo determinante la realidad en la que se estudia (Chi-Cuadrado al 95%, $p = 0,022$). El alumnado de Andorra recuerda haberlos usado en un 60,5% de los casos y Barcelona, sólo un 40,1%.



Figura 8. Utilización de los recursos empleados en el aula escolar para el aprendizaje de la memoria histórica en alumnado de la UB y de la UdA. Fuente: elaboración propia.

4.3. Percepciones sobre preparación para el trabajo de la memoria

Además de los datos sobre los recuerdos en el aprendizaje de la memoria, en este estudio se exploró la autopercepción de determinadas afirmaciones sobre la capacidad que siente el futuro profesorado para trabajarla. En ambos casos, se observan resultados homólogos comprobados estadísticamente. La prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney⁶ permiten no rechazar la hipótesis nula de igualdad entre ambas universidades, por lo que los resultados que se expresan corresponden a toda la muestra, independiente de la proveniencia del alumnado.

En relación con la preparación para trabajar cuestiones de memoria histórica en el aula que sienten los futuros docentes catalanes y andorranos (Figura 9), la media de ambas universidades es de un 2,23, situándose en una banda intermedia sobre 4. Sorprendentemente, y a pesar de manifestarse medianamente preparados, su percepción sobre la necesidad de tener más formación no es alta, como pudiera pensarse (media 2,23), y muestra una cierta polarización, en tanto la desviación típica de esta pregunta es de las más altas de la dimensión (DT: 1,01).

A pesar de lo anterior, el alumnado de manera global considera necesario trabajar la memoria a lo largo de toda la educación escolar, ya que, al preguntarles sobre la viabilidad de solo trabajar el tema en la educación secundaria, se observa un grado de desacuerdo con una media de 1,86. Aun así, la cercanía al nivel medio denotaría una cierta incertidumbre.

El alumnado también manifiesta una valoración positiva respecto a su conocimiento sobre distintos recursos para abordar la memoria histórica (2,36 de media), más allá del libro de texto.

⁶ Se ha empleado el estadístico U de Mann-Whitney, debido a que la muestra no sigue una distribución normal.

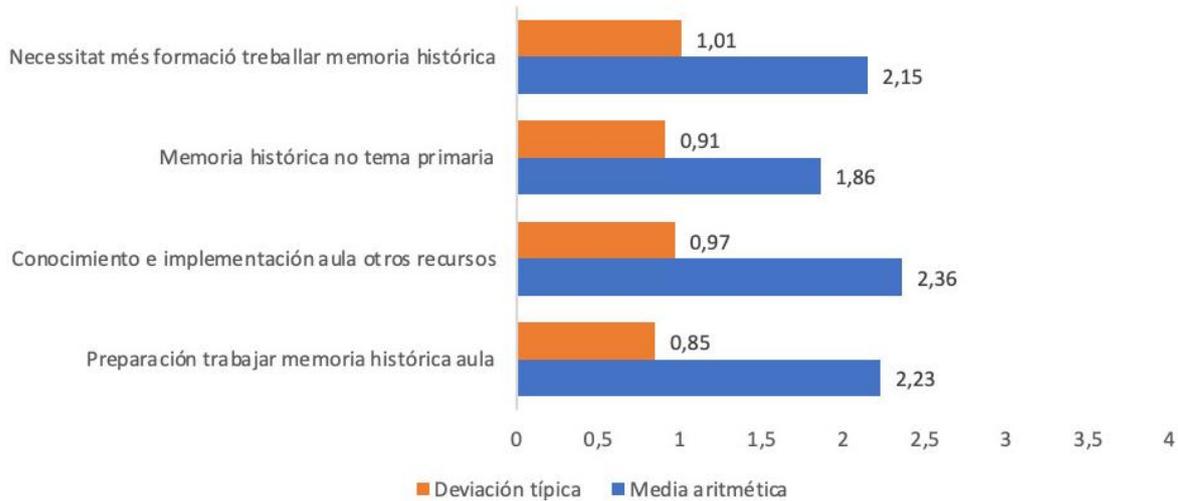


Figura 9. Autopercepción sobre la preparación como futuros docentes para abordar la enseñanza de la memoria histórica en el aula en alumnado de la UB y de la UdA. Fuente: elaboración propia.

5. Discusión

Los datos a nivel conceptual han reflejado que para el futuro profesorado la memoria sigue siendo un concepto ligado al pasado, y muy vinculado con hechos históricos identificables, de la misma manera que se ha planteado en otros estudios semejantes (Martínez-Rodríguez y Miguel-Revilla, 2021; Sáez-Rosenkranz et al., 2021). En este estudio, la memoria aparece como objeto de conocimiento, cristalizando en el pasado y donde hay un escaso lugar para vincularla con procesos del presente. Así, el futuro profesorado considera escasamente las continuidades con los procesos de memoria y la necesidad de trabajarla aparece más vinculada con la erudición, que con su valor en la construcción de sociedades democráticas (Jelin, 2013; Rubio, 2007; Sacavino, 2015). Esta situación ya había sido advertida por Jelin (2013) y Sacavino (2015), quienes habían señalado que, independientemente del nivel de reparación social y de consciencia sobre la memoria que haya en cada realidad, sigue imperando una imagen de la memoria estática en el tiempo (cristalizado en el pasado), que excluye otras memorias posibles, diferentes de las hegemónicas.

En la línea de Stella (2019), en nuestro estudio se observa que los hechos históricos de conflicto más estandarizados en las narrativas escolares, como por ejemplo las guerras, generan menos dudas de la pertinencia dentro el concepto de memoria que otras, como los procesos transicionales o los procesos democráticos. Este hecho, alineado con el enfoque de los materiales escolares (Díez Gutiérrez, 2020; Sáez-Rosenkranz et al., 2021) por un lado sugiere la relevancia que tienen los recursos empleados en el proceso enseñanza-aprendizaje (Díez Gutiérrez et al., 2011) y, por otro lado, muestran la influencia que tienen las narrativas oficiales en los relatos de memoria (Montero, 2017). Sin embargo, se observa, también, que en Andorra las conceptualizaciones de memoria son más amplias que en Cataluña, probablemente por las características propias del desarrollo histórico del principado, aun cuando *grosso modo* las tendencias en la conceptualización, son homólogas a la realidad catalana. Con todo, las ideas de memorias compartidas se encuentran prácticamente ausentes de las conceptualizaciones del futuro profesorado.

En cuanto al aprendizaje y la experiencia escolar vemos semejanzas en los dos territorios, a pesar de que estadísticamente el lugar de procedencia puede ser determinante para comprender los resultados del estudio. En ambos contextos es incuestionable el rol del profesor como principal referente para el aprendizaje sobre temas de memorias junto con el libro de texto como uno de los soportes más recurrentes, como ya se ha sostenido en otros lugares (Gómez Carrasco et al., 2017; Sáez-Rosenkranz et al., 2021; Valcárcel, 2016). A pesar de ello y probablemente vinculado al enfoque educativo de cada lugar, el estudiantado andorrano recuerda haber empleado con mayor frecuencia recursos de tipo visual y audiovisual, en la línea competencial de PREMSEA, mientras el catalán arguye que el predominio del uso de libros de texto. Pero, es sabido que, ya que los recursos audiovisuales transmiten estereotipos de memoria (Esteinou, 2010; Sola, 2013; Yeste, 2008), esto podría explicar, de alguna manera, la estereotipación de la memoria que tiene el estudiantado (Martínez-Rodríguez y Miguel-Revilla, 2021), aunque un estudio futuro en profundidad favorecería a una mejor comprensión de este fenómeno.

Como contrapartida, de manera prácticamente homóloga, el alumnado recuerda escasamente haber trabajado con fuentes de tipo primario, lo cual pone de manifiesto que la inclusión de este tipo de recursos es aún un desafío en las aulas. También, los porcentajes de recuerdo de haber trabajado con actividades creadas por el profesorado, es menor que lo deseable y es consistente con el predominio de las estrategias y recursos más presentes en los recuerdos del futuro profesorado. Lo anterior en el caso de la memoria es especialmente sensible, puesto que las tendencias didácticas insisten en el potencial de las fuentes primarias y secundarias, en desmedro del escaso trabajo con ella que aparecen en los libros de texto (Bellatti y Sabido-Codina, 2020; Sáiz, 2014), especialmente cuando de pensamiento crítico y alfabetización audiovisual se trata (Gámez, 2016).

Otra cuestión común observada es que el futuro profesorado de Andorra y de Barcelona recuerda escasamente haber aprendido sobre memoria a través de itinerarios o museos, aun cuando su potencial desde la didáctica ha sido ampliamente defendido por ofrecer visiones matizadas para la comprensión de los procesos sociales (González y Feliu, 2015).

En cuanto a la preparación de los futuros docentes, se observa que el valor que otorga el profesorado en formación al trabajo de la memoria es destacado, pero esta tiene aún importantes desafíos y debe explicitar más enfáticamente la necesidad histórica y social de abordar la memoria (Delgado-Algarra, 2015; Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2016; González y Santisteban, 2015; Sammler, 2020). Si consideramos el papel fundamental que tienen las competencias en la formación inicial docente, el desarrollo de aquellas orientadas al trabajo con el pasado traumático para el desarrollo de una ciudadanía democrática emerge como un tema fundamental (Sacavino, 2015). En cierta medida es preocupante que de este estudio se deduzca un escaso grado de consciencia por parte del futuro profesorado sobre la vigencia de los procesos de memoria; la explicitación de un escaso dominio de herramientas, recursos o metodologías para abordarla, acompañado de la idea de necesitar poca formación para ello, lo que denota contradicciones entre los discursos sobre la memoria y la percepción sobre las propias capacidades.

6. Reflexiones finales

El objetivo principal de este trabajo ha sido analizar, de manera comparada, la forma en la que el futuro profesorado de Cataluña y Andorra ha conceptualizado la memoria y declara recordar haberla trabajado en su experiencia escolar secundaria, así como relacionarla con la percepción que tiene sobre sus competencias didácticas.

Los resultados han constatado que, tanto los futuros maestros de Andorra como de Cataluña, han manifestado una visión estática de la memoria centrada en el pasado, el cual se estructuraba como el núcleo central de las narrativas ofrecidas. Las preguntas abiertas han reflejado diferencias en cuanto a la concepción de memoria y la importancia de enseñarla en el aula; no obstante, estas divergencias no van más lejos de las particularidades de cada uno de los territorios analizados. Además, se ha observado que los hechos de conflicto de más presencia en los libros de texto (Guerra Civil Española, guerras mundiales) son los más recurrentes en las concepciones que tiene el estudiantado.

Lo anterior, es un hecho relevante, dado que los libros de texto fueron el recurso más frecuente para el aprendizaje de la memoria histórica en el contexto escolar, junto a las explicaciones del profesor. Es importante recalcar que estos sucesos históricos se caracterizan por estar sujetos a diversos estereotipos relacionadas con las narrativas hegemónicas de memoria. Por lo tanto, es fácil caer en la reproducción de discursos y concepciones estereotipadas, como la exclusiva vinculación a procesos bélicos y la imagen de las víctimas como sujetos sin agencia histórica, en lugar de que la memoria sirva como una base de conocimiento reflexivo para comprender situaciones presentes y promover valores democráticos (Estepa-Giménez y Delgado-Algarra, 2021; Jelin, 2013; Sacavino, 2015). De ahí la importancia de formar críticamente a los futuros ciudadanos, ampliando las perspectivas de las memorias. Y aunque, los y las estudiantes se sienten mediamente preparados al impartir dichos contenidos se ha observado cierta polarización en lo que respecta a su formación continua, aun siendo conscientes que es importante trabajarlas en el aula. En definitiva, del presente estudio emerge la necesidad de realizar investigaciones en profundidad para la mayor comprensión de cada una de las realidades y de la incidencia de factores que explican las conceptualizaciones y prácticas sobre el trabajo de la memoria.

Los resultados aquí presentados, podrían estar vinculados con el nivel del trabajo de las memorias en sociedades de post violencia, donde primeramente se promueve la transmisión que sistematiza lo ocurrido (Jelin, 2013; Moron, 2017); para que más tarde se aborden prácticas vinculadas a formación en valores democráticos o lo que ha sido llamado “deber de memoria” (Jelin, 2013; Sacavino, 2015). Los estudios de Moron (2017) y Barreira Mariño (2017), sugieren que las construcciones sociales sobre las memorias se encuentran en una fase inicial, mientras los estudios de la didáctica, como los de Delgado-Algarra y Estepa-Jiménez (2017); Martínez-Rodríguez y Miguel-Revilla (2021) o los de González y Santisteban (2015), entre otros, indican a nivel educativo se está pasando a prácticas sobre el deber de memoria.

Agradecimientos y financiación

Este artículo es resultado del Proyecto 2018ICIP00010. Edumemories: La memòria als currículums i llibres de text a Catalunya, 1978-2018 financiado por ICIP (Institut Català Internacional per a

la Pau) – AGAUR (Agència de gestió d'ajuts Universitàries i de recerca), investigador principal: Joaquim Prats Cuevas.

Contribución específica de los autores

Judit Sabido-Codina, recogida y análisis de datos y redacción del artículo. Isidora Sáez-Rosenkranz, diseño del instrumento, interpretación de datos, redacción y revisión del artículo. Cristina Yáñez de Aldecoa, recogida de datos, interpretación de resultados y redacción del artículo. Betlem Sabrià Bernadó, análisis e interpretación de datos y redacción del artículo.

Bibliografía

- Aróstegui Sánchez, J. (2004). Memoria, memoria histórica e historiografía. Precisión conceptual y uso por el historiador. *Pasado y memoria*, 3, 15-36. <https://doi.org/10.14198/PASADO2004.3.02>
- Arroyo Mora, E., y Cuenca López, J. (2021). Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 96(35.3), 109-128. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91433>
- Barreiro Mariño, M. (2017). La memoria histórica en España y su situación en el ámbito educativo: La necesidad de crear un museo memorial en España. *Revista Historia Autónoma*, 11, 261-278.
- Barriga-Ubed, E. y Sabido-Codina, J. (2020). La didáctica de la memoria histórica en los centros escolares: pautas recomendadas y ejemplos para la educación primaria y secundaria. En I. Sáez-Rosenkranz y J. Prats Cuevas (Eds.). *Memoria histórica y enseñanza de la historia* (pp. 113-134). Trea.
- Bastida, R. (1987). *Cent anys d'ensenyament a Andorra. 1882-1987*. Grafinter.
- Bellatti, I. y Sabido-Codina, J. (2020). L'uso delle fonti storiche come pratica per la formazione degli insegnanti di istruzione primaria dell'Università di Barcellona. *Didattica Della Storia – Journal of Research and Didactics of History*, 2(1), 1-25. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11831>
- Benet i Mas, C. (2004). L'Andorra «fosca» i l'Andorra «generosa» durant la Segona Guerra Mundial. *Papers de Recerca Històrica*, 4, 80-86. <https://doi.org/10.2436/20.0110.03.47>
- Bermeo Osorio, J. D. (2017). Reenmarcando la producción social de memoria: La experiencia de docentes y estudiantes en dos colegios de Bogotá. *Revista Colombiana de Sociología*, 40(1), 65-82. <https://doi.org/10.15446/rcs.v40n1.61953>
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasadas en conflicto: ¿Cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura y educación*, 20(2), 201-215. <https://doi.org/10.1174/113564008784490415>
- Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Conciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 15, 15-30.

- De Alba, M. (2004). El Método ALCESTE y su aplicación al Estudio de las Representaciones Sociales del Espacio Urbano: El caso de la Ciudad de México. *Papers on Social Representations*, 13, 1–20.
- Delgado-Algarra, E. J. y Estepa-Giménez, J. (2017). Educación ciudadana y dimensiones de la memoria en la enseñanza de las ciencias sociales: Investigación sobre las concepciones del profesorado de educación secundaria de Huelva y provincia. *Educación XX1*, 20(2), 259-278. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19041>
- Delgado-Algarra, E. J. y Estepa-Giménez, J. (2016). Ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de la historia: análisis de la metodología didáctica en un estudio de caso en ESO. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 521-534. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.224891>
- Delgado-Algarra, E.J. (2015). Educación Ciudadana y Memoria Histórica en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 97-109. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/303625>
- Díez Gutiérrez, E. J. (2020). *La asignatura pendiente: La memoria histórica democrática en los libros de texto escolares*. Plaza y Valdés.
- Díez Gutiérrez, E. J., García González, R., Salas Rodríguez, A. y Ortiz Osorio, H. M. (2011). *La memoria histórica en los libros de texto escolares*. Foro por la Memoria de León y Ministerio de la Presidencia.
- Esteinou, J. (2010). Los medios de información colectivos y la reproducción de la memoria social. *Polis*, 6(1), 71-95. <https://cutt.ly/mJCilMK>
- Estepa-Giménez, J., y Delgado-Algarra, E. J. (2021). Educación ciudadana, patrimonio y memoria en la enseñanza de la historia: Estudio de caso e investigación-acción en la formación inicial del profesorado de secundaria. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 172-189. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.172>
- Esteve, J. (2013). El pelegrinatge a Lourdes dels refugiats catalans a Andorra dutnat la Guerra civil Espanyola (1936-1939). *L'emissió de moneda a Andorra, d'uns inicis entrebancats a la consolidació. Papers de recerca històrica*, 7, 117-127. DOI: [10.2436/20.0110.03.61](https://doi.org/10.2436/20.0110.03.61)
- Gámez, V. (2016). La función educativa de la imagen en el área de Ciencias Sociales de Educación Primaria. Un estudio exploratorio en torno al currículo escolar, los libros de texto y la concepción del alumnado del Grado de Maestro de Educación Primaria. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona] <http://hdl.handle.net/2445/104188>
- Gómez Carrasco, C. J., Ortuño Molina, J. y Miralles Martínez, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje: Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Octaedro.
- Gómez Carrasco, C. J., Rodríguez Pérez, R. A. y Mirete Ruiz, A. B. (2017). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 29(1). <https://doi.org/10.5209/RCED.52233>
- González, M. y Feliu, M. (2015). Educación patrimonial e identidad. El papel de los museos en la generación de cohesión social y de vínculos de pertenencia a una comunidad. *Clío: History and History Teaching*, 41, 15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5303978>

- González, G., y Santisteban, A. (2015). El lugar de la Memoria: una investigación sobre la formación del profesorado de Ciencias Sociales. *Educação em foco*, 19(3), 35-59.
- Guevara Fletcher, D. A., Silva Prada, D. F. y Villegas Zambrano, M. O. (2018). Las relaciones entre memoria histórica militar y educación. El caso de las fuerzas militares de Colombia en el posacuerdo. *Reflexión Política*, 20(39), 50-64.
- Guglielmucci, A. y Lopez, L. (2019). Restituir lo político: Los lugares de memoria en Argentina, Chile y Colombia. *Kamchatka. Revista de análisis cultural*, 13, 31. <https://doi.org/10.7203/KAM.13.12409>
- Hernández, F. X. y Rojo Ariza, M. D. C. (2012). Arqueología y didáctica del conflicto: el caso de la guerra civil española. *Revista de Didácticas Específicas*, 6, 159-176. <http://hdl.handle.net/2445/32871>
- Herrera, M. y Pertuz Bedoya, C. (2016). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 79-108.
- Illia, L., Sonpar, K. y Bauer, M. W. (2014). Applying Co-occurrence Text Analysis with ALCESTE to Studies of Impression Management. *British Journal of Management*, 25(2), 352-372. DOI: [10.1111/j.1467-8551.2012.00842.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.2012.00842.x)
- Jaén Milla, S. (2015). Los vestigios de la Guerra Civil Española: Espacios de interés para la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Didácticas específicas*, 13, 6-16. <http://hdl.handle.net/10486/669158>
- Jelin, E. (2013). Memoria y democracia. Una relación incierta. *Política*, 51(2), 129-144.
- Kelly, T. E. (1986). Discussing Controversial Issues: Four Perspectives on the Teacher's Role. *Theory & Research in Social Education*, 14(2), 113-138. <https://doi.org/10.1080/00933104.1986.10505516>
- Labanyi, J. (2006). Historias de víctimas: la memoria histórica y el testimonio en la España contemporánea. *Iberoamericana*, 6(24), 87-98. <https://www.jstor.org/stable/41661175>
- Lagarralde, M. y Brugaletta, F. (2017). Dossier Pedagogía de la Memoria: Políticas y prácticas de transmisión del pasado reciente en Argentina. *Altheia*, 7(14), 1-7.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- López Facal, R. (2011). Los «conflictos sociales candentes» en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.
- Lluelles, M. J. (2018). L'impacte dels refugiats de la Guerra Civil espanyola. *L'economia muntanyenca al Pirineu (Andorra)*, Societat Andorrana de Ciències. 14es Trobades Culturals Pirinenques, 101-109 DOI: [10.2436/15.8060.13.9](https://doi.org/10.2436/15.8060.13.9)
- Martínez-Rodríguez, R., y Miguel-Revilla, D. (2021). Memoria Histórica y Formación del Profesorado: Concepciones y creencias de los futuros docentes de educación primaria. En M. del C. Sánchez Fuster, J. M. Campillo Ferrer, y V. Vivas Moreno (Eds.), *La formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales en el ámbito Iberoamericano* (pp. 313-326). Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.2919>

- Martínez Rodríguez, R. (2014). Profesores entre la historia y la memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 13, 41-48.
- Mirón González, R. (2019). *Asistencia y condiciones sociosanitarias en los exiliados españoles en el sur de Francia, 1936-1945*. Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social.
- Montanares-Vargas, E. (2017). Estudiantes de Chile y la enseñanza de la historia en espacios de conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1237-1250. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1523015072016>
- Montero, M. (2017). La política y la historia. La enseñanza de la historia de España. En J. Prats Cuevas, P. Sanz, J. Molero y D. Rodríguez, (eds.). *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria* (p. 45- 62). Milenio Editorial.
- Moscoso, J. N. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: Hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 632–649. DOI: [10.1590/198053143763](https://doi.org/10.1590/198053143763)
- Ortuño, J., Bellatti, I. y Epstein (2020). Enseñanza y aprendizaje de la historia. Justificaciones para un enfoque sociocultural crítico. En J. Prats Cuevas (Coord.), *Ciencias sociales, ciudadanía y sociedad digital: reflexiones desde la educación* (pp. 27-47). Trea.
- Oteiza, T. (2018). Prácticas de la memoria en clases de historia: Construcción de la evidencia multimodal e intertextual del pasado reciente chileno. *Discurso & Sociedad*, 12(1), 112-160.
- Prats Cuevas, J. (2016). Combates por la historia en la educación. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, 15, 145-153. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2016.15.13>
- Reventós Santamaría, F. (1983). El fundamento de la metodología comparativa en educación. *Educación*, 3, 61–75.
- Rolón Collazo, L. (2020). Poder y resistencia después de la guerra civil española: El caso de Teresa/Florencia Pla Messeguer. En E. Higuera Castañeda, Á. L. López Villaverde, y S. Nieves Chaves (Eds.), *El pasado que no pasa. La Guerra Civil Española a los ochenta años de su finalización* (pp. 461-475). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. https://doi.org/10.18239/jornadas_2020.26.31
- Rubio, G. (2007). Educación y memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta. *Nómadas. Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 15.
- Rubio, G. (2016). Memoria hegemónica y memoria social. Tensiones y desafíos pedagógicos en torno al pasado reciente en Chile. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 109-135.
- Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. *Folios*, 41, 69-85.
- Sáez-Rosenkranz, I., Sabido-Codina, J. y Prats Cuevas, J. (2021). Memoria histórica e historia enseñada: Construcciones simbólicas del futuro profesorado y su vínculo con la experiencia escolar. *Revista Tempo e Argumento*, 13(33), e0111. <https://doi.org/10.5965/2175180313332021e0111>
- Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 83-99. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i1.503>

- Sammler, S. (2020). Estudios de memoria y la educación histórica. Una llamada al intercambio fructífero de la investigación a favor de nuevas prácticas educativas. En I. Sáez-Rosenkranz y J. Prats Cuevas. (Eds.). *Memoria histórica y enseñanza de la historia* (pp. 29-43). Trea.
- Saz, A; Carrera, B; Gili, S. y Sabrià, B. (2020). El perfil competencial del profesorado universitario. El caso de la Universitat d'Andorra. *Enfoque disciplinario*, 5(2), 39-53. <https://enfoquedisciplinario.org/revista/index.php/enfoque/article/view/28>
- Silveira, C. (2016). Fear and memory politics in Brazil. En J. Guixé (ed.). *Past and power: public policies on memory: debates, from global to local* (pp.152-163). Universitat de Barcelona Edicions.
- Sola, S. (2013). Memoria mediática y construcción de identidades. *Tabula Rasa*, 19, 301-314. <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1328>
- Soriano, A. (2005). *Andorra durant la guerra civil espanyola*. Consell General.
- Stella, M. E. (2019). Holocausto y memoria en los tiempos de la globalización. Representaciones en el cine alemán. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 77, 85-94. <https://doi.org/10.18682/cdc.v77i77.1064>
- Stucki, A. y López de Abiada, J. M. (2004). Culturas de la memoria: transición democrática en España y memoria histórica. Una reflexión historiográfica y político-cultural. *Iberoamericana*, 4(15), 103-122. <https://www.jstor.org/stable/41675535>
- van Hover, S., y Hicks, D. (2018). History Teacher Preparation and Professional Development. En S. A. Metzger y L. M. Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 391-418). Wiley-Blackwell.
- Valls, R. (2007). La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 61-73. <https://www.redalyc.org/pdf/3241/324127626006.pdf>
- Valcárcel, N. M. (2016). El uso del libro de texto de Historia de España e Bachillerato: Entre el aula y la casa. *História da Educação*, 20(50), 69-93. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/62453>
- Vicent, N., Castrillo, J., Ibañez-Etxebarria, A. y Albas, L. (2020). Conflictos armados y su tratamiento en educación. Análisis de la producción científica de los últimos 25 años en la Web of Science. *Panta Rei*, 14(2), 55-91. <https://doi.org/10.6018/pantarei.445721>
- Yeste, E. (2008). El discurso de la memoria histórica en los medios de comunicación. Investigar la comunicación. Actas y memoria final: Congreso Internacional Fundacional AE-IC, Santiago de Compostela, 30, 31 de enero y 1 de febrero de 2008.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. *Aula de innovación educativa*, 161, 40-46.

Panta Rei

PANTA REI es una revista digital de investigación orientada a la Historia y otras ciencias afines. Su principal objetivo es la transmisión del conocimiento científico, dando una oportunidad también a los jóvenes investigadores que quieren abrirse camino en el estudio de las ciencias humanas y sociales. Se compone de estudios originales relacionados con la disciplina histórica así como su didáctica y difusión. Las diferentes secciones que componen la revista son: artículos de investigación, entrevistas a profesionales, reseñas de monografías de actualidad y crónicas de congresos o eventos científicos relevantes.

Todos los artículos publicados son objeto de un proceso de revisión a cargo de un mínimo de dos evaluadores, que se consideran expertos en el ámbito temático del artículo propuesto. Nuestro deseo es poder ofrecer unos contenidos rigurosos, de calidad y de interés.

El CEPOAT (Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía de la Universidad de Murcia) es la institución encargada de la coordinación y gestión de la revista, desde donde anualmente se lanzará la convocatoria para aquellos que estén interesados en publicar sus trabajos, siempre relacionados con la Historia, Arqueología, Historia del Arte, Didáctica de las Ciencias Sociales, etc.

PANTA REI is a digital journal focused on History and other sciences related to it. Its main objective is the transmission of scientific knowledge by giving also an opportunity to young researchers who want to make their way in the study of human and social sciences. It is composed by original studies related to History, as well as its didactics and promotion. The different sections of this journal are: research articles, interviews to professionals, recensions on monographs about current issues and reports about congresses or relevant scientific events.

All the articles published are subject to a revision process carried out by a minimum of two reviewers who are considered to be experts in the field of the article proposed. Our wish is to offer rigorous contents with quality and being of interest to the reader.

CEPOAT (Centre of Studies of the Middle East and Late Antiquity of the University of Murcia) is the institution in charge of the coordination and management of this journal. This is the centre from where the call for papers will be launched for all the people interested in publishing their papers, always related to History, Archeology, Art History, Didactics of the Social Sciences, etc.

Normas de publicación

El autor se compromete a enviar trabajos originales, que no se encuentren publicados en otras revistas ni en otros idiomas. Así mismo, el mismo artículo no podrá ser presentado en otras revistas mientras dure el proceso de evaluación.

Envío y presentación de originales

Los artículos se enviarán exclusivamente a través del correo electrónico a la dirección pantarei@um.es. Los textos serán enviados en formato DOC y las imágenes en formato JPEG o TIFF, y con un tamaño mínimo de 2000 px. Éstas no aparecerán incorporadas en el texto, sino enviadas en archivo aparte y correctamente numeradas según su posición en el texto. Junto al trabajo, se rellenará y enviará un documento aparte en el que se especifiquen los datos del autor siguiendo el modelo disponible en la página Web de la revista.

Para la redacción de los trabajos se tendrá en cuenta el Manual de la American Psychological Association, en su sexta edición. La extensión máxima de los trabajos será de 30 páginas. La tipografía será Arial 11, con interlineado sencillo y sin espacio alguno entre párrafos. El texto deberá ir justificado a ambos márgenes y sin sangría en los primeros párrafos. Los márgenes serán de 2,50 cm. En los casos en los que fuera necesario incorporar notas, éstas irán a pie de página, enumeradas consecutivamente, con tipografía Arial 10, interlineado sencillo y justificadas a ambos márgenes.

Una información más detallada se encuentra disponible en la página <https://revistas.um.es/pantarei/>.

Proceso de valoración y evaluación

Una vez recibidos los trabajos, la Revista realizará una primera valoración. Si el trabajo enviado se ajusta a las normas de presentación propuestas, la temática es coincidente con la línea editorial de la revista y posee la calidad científica necesaria, será remitido al consejo asesor para una primera evaluación. Si no es así en este primer paso se puede rechazar directamente los documentos que incumplan claramente la línea editorial.

Será el Consejo Asesor quien indique a la revista la originalidad, relevancia, estructura, redacción, aparato bibliográfico, etc. del trabajo enviado y, para ello, se designará a dos revisores expertos externos que evaluarán cada uno de los trabajos, que pueden formar parte (o no) de este Consejo Asesor. La selección de los revisores se ajustará a la temática y características metodológicas del trabajo. El nombre y filiación de los autores serán eliminados del trabajo para su revisión, así como los revisores actuarán de manera anónima y confidencial.

Los revisores deberán rellenar un informe de evaluación que centrará su atención en aspectos tales como características formales, originalidad y novedad de los trabajos, relevancia de las propuestas y los resultados, calidad metodológica y validez científica.

Una vez terminado el proceso se decidirá la aceptación o no de los mismos y su publicación en el número que sea pertinente, así como las modificaciones susceptibles de ser realizadas para su final publicación. Dicha notificación se enviará únicamente por correo electrónico, en un plazo máximo de seis meses.

Publishing rules

The author is committed to submit original papers not having been published in other reviews or in other languages. In this way, it is not allowed for the same paper to be presented in other reviews during the evaluation process.

Submission and presentation of originals

The articles will be exclusively submitted by email to pantarei@um.es. The texts will be submitted in DOC format and the images in JPEG or TIFF format, and with a minimum size of 2000 px. Images will not be integrated in the text but sent in another file and properly numbered according to their position in the text. Attached to the paper, a document will be filled out and sent where the author's data will be specified following the model available on the website.

The sixth edition of the Manual of the American Psychological Association will be taken into account for the writing of the papers. The length of the papers must not exceed 30 pages. Typography will be Arial 11, with simple line spacing and no space between paragraphs. The text must be justified on both margins without indentation in the first paragraphs. Margins size will be 2.50 cm. Where it could be necessary the incorporation of notes, they will be at the bottom of the page, consecutively numbered with typography Arial 10, simple line spacing and justified on both margins.

More detailed information is available on the website: <https://revistas.um.es/pantarei/>.

Examination and assessment process

The Journal will submit the papers to a first examination once received. If the paper follows the presentation guidelines, the subject agrees with the editorial line of this journal, and possess the scientific quality required, it will be sent to the advisory council for a first assessment. If not, the documents which clearly fail to complete the editorial line may be rejected straightaway in this first step.

The Advisory Council will indicate the originality, relevance, structure, writing, bibliography, etc. of the text to the journal; for this purpose, two outside experts will be designated to review the papers; these experts can be (or not) part of this Advisory Council. The selection of the experts will adjust to the subject and methodological characteristics of the paper. Name and affiliation of the author will be eliminated from the text for its review, in this way experts will act anonymously and confidentially.

The experts will fill out an assessment report which will focus on aspects such as formal characteristics, originality and novelty of the papers, relevance and results of the proposal, methodological quality and scientific validity.

Once the process is finished, the acceptance or not of the papers and its publication in the corresponding edition will be decided, as well as the modifications that may be done for its final publication. This notification will be sent by email within 6 months maximum.

