



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

Lugares y rutas de memoria en el contexto de la educación patrimonial: la visión del equipo educativo del Museo Memorial del Exilio (MUME)

Places and Routes of Remembrance in the Wider Context of Heritage Education: The Vision of the Educational Team of the Exile Memorial Museum (MUME)

David González-Vázquez
Universitat de Barcelona
david.gonzalez@ub.edu
 0000-0003-0184-091X

Maria Feliu-Torruella
Universitat de Barcelona
mfeliu@ub.edu
 0000-0002-6500-7620

Recibido: 09/02/2022

Aceptado: 22/07/2022

Resumen

El desarrollo didáctico de la memoria histórica está encauzado en la adquisición de competencias democráticas. Bajo esta premisa, en el presente estudio se analiza la relación entre educación, patrimonio y memoria histórica a través de la experiencia educativa del Museo Memorial del Exilio (MUME) de La Jonquera. El objetivo principal de la investigación es analizar la didáctica de la memoria histórica desde la perspectiva del equipo educativo del MUME. A partir de la aplicación de un proceso de sistematización de experiencias enmarcado en un paradigma participativo, se ha desarrollado un análisis crítico del principal objeto de estudio: las rutas del exilio del MUME. Una muestra del equipo de educación patrimonial del museo ha sido la principal fuente de información. El conjunto de datos recabados ha sido estructurado en tres grandes bloques, que facilitan el análisis de la didáctica de la memoria histórica en el contexto de la educación patrimonial. Se concluye reconociendo que el factor experiencial vinculado a las rutas, así como el poder evocador ligado a los lugares de memoria, dotan a la didáctica de la memoria histórica de un alto grado de impacto educativo.

Palabras clave

Educación patrimonial, Memoria histórica, Educación cívica, Historia contemporánea.

Abstract

The acquisition of democratic expertise and competences is the framework which allows didactic development of historical memory. Under this premise, the educational experience that a visit to the Exile Memorial Museum (MUME) in La Jonquera entails is the basis for this study which analyzes the relationship between education, heritage and historical memory. The main objective of the investigation is to analyze how historical memory is taught from the perspective of the educational team of MUME. A critical analysis of the main object of study: the routes of exile of the MUME, has been developed by applying a process where experiences are systematized within a participatory paradigm. A sample of the museum's heritage education team has provided the main source of information. The set of data collected has been structured into three major sections which facilitate the interpretation of the didactic of historical memory in the context of heritage education. In conclusion, the experience linked to the routes, as well as the evocative power of the historic landmarks, endow the didactic of historical memory with a magnificent educational impact.

Keywords

Heritage education, Historical memory, Civic education, Contemporary history.

Para citar este artículo: González-Vázquez, D. y Feliu-Torruella, M. (2022). Lugares y rutas de memoria en el contexto de la educación patrimonial: la visión del equipo educativo del Museo Memorial del Exilio (MUME). *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 241-266. DOI: 10.6018/pantarei.50926



1. Introducción

El auge de la memoria, entendido como un movimiento social y cultural que pone de relieve la importancia de las manifestaciones del pasado en el presente, a través de numerosas materialidades (Huyssen, 2002, Traverso, 2007), tuvo en el patrimonio una vía de expresión relevante. Así, notablemente a partir del último cuarto del siglo XX, afloraron a lo largo y ancho del mundo occidental un conjunto de experiencias patrimoniales de variada tipología como museos, centros de interpretación, monumentos o intervenciones artísticas en el espacio público, que ejemplificaban el protagonismo de la memoria y la relación de ésta con el ámbito patrimonial. Un contexto de emergencia del ámbito memorial que estableció una dialéctica entre pasado y presente a través de los hechos y eventos traumáticos acaecidos en el pasado reciente (Erl, 2011, 2012).

A nivel español semejante contexto desembocó, en el siglo XXI, en la aparición del llamado proceso de recuperación de la memoria histórica. En el contexto de la lucha por la reparación de las víctimas de la dictadura franquista, España ha vivido su propio momento memoria (Saz, 2007), materializado en lo que se ha venido a llamar como el proceso de recuperación de la memoria histórica (Silva, 2011). Dicho proceso hace referencia a la reivindicación de verdad, justicia y reparación con respecto a los crímenes del franquismo, y se mueve en el marco cronológico comprendido por las etapas históricas de la Segunda República, la Guerra Civil, la dictadura franquista y la transición a la democracia.

En este contexto, la educación juega un papel importante, puesto que el mencionado proceso hace también incidencia en la mejora de las herramientas y estrategias educativas en materia de memoria histórica, suponiendo un reto mayúsculo a todos los niveles (Pagès y Casas, 2005; Prats, 2008). Asimismo, el patrimonio y sus diferentes manifestaciones y propuestas didácticas se proyectan como un elemento para tener en cuenta en el contexto de la recuperación de la memoria histórica en España.

El ámbito legislativo ha influido notablemente en el avance del mencionado proceso en los últimos años. Tras las primeras leyes de memoria decretadas en España, como fueron la Ley 52/2007, conocida popularmente como la Ley de Memoria Histórica, y la Llei 13/2007 del *Memorial Democràtic* de la Generalitat de Catalunya, más de una decena de leyes autonómicas han visto la luz. Se espera en fechas próximas el decreto de la nueva ley estatal (Gobierno de España, 2020) que supere la ya obsoleta Ley 52/2007. La importancia que tiene la memoria histórica en el ámbito educativo es cada vez más relevante (González y Pagès, 2014), por ello, en el contexto jurisdiccional de la España de las autonomías, se ha ido desarrollando un marco legislativo que poco a poco la ha ido consolidando como un sujeto didáctico específico a tomar en cuenta a nivel curricular. De esta manera, la Ley de memoria de Navarra (Ley Foral 33/2013) plantea la revisión de los textos escolares en materia de memoria histórica, mientras que el borrador del anteproyecto de la Ley del País Vasco (Gogora, 2019) menciona el ofrecimiento de herramientas didácticas para su inclusión en los currículos. Por su parte, las leyes andaluza (Ley 2/2017), valenciana (Llei 14/2017), canaria (Ley 5/2018), aragonesa (Ley 14/2018), asturiana (Ley 1/2019) y extremeña (Ley 1/2019) hablan abiertamente de incorporar la memoria histórica y democrática a nivel curricular. Otras leyes, como La ley balear (Llei 2/2018) y la castellanoleonesa (Decreto 9/2018), mencionan la intención de promover y procurar su inclusión

en los currículos escolares. El anteproyecto de ley de Memoria Democrática de España (Gobierno de España, 2020) también introduce la intención de actualizar los contenidos curriculares.

El patrimonio memorial, escenificado en los lugares de memoria, merece también especial atención en las leyes de memoria de las diferentes autonomías españolas. Obviando el caso de Cataluña, pionera en la gestión del patrimonio memorial a través de la creación de la Red de Espacios de Memoria Democrática (Orden IRP/91/2010), son varias las autonomías que reconocen a nivel legislativo la figura específica de los lugares de memoria. Tal es el caso de Navarra (Ley Foral 33/2013), Andalucía (Ley 2/2017), Comunidad Valenciana (Llei 14/2017), Aragón (Ley 14/2018), Canarias (Ley 5/2018), Extremadura (Ley 1/2019), Asturias (Ley 1/2019) y País Vasco (Gogora, 2019). En adición al reconocimiento específico de los lugares de memoria, en la ley balear se hace también mención de la creación de secciones museísticas de memoria democrática (Llei 2/2018). Varias de esas mismas leyes, además, plantean el reconocimiento de la figura de las rutas de memoria. Con esa misma denominación aparecen en las leyes de Aragón (Ley 14/2018) y Asturias (Ley 1/2019). En los casos de la Comunidad Valenciana (Llei 14/2017), Islas Baleares (Ley 2/2018) y País Vasco (Gogora, 2019), la denominación escogida es la de itinerarios de memoria, mientras que en la ley andaluza (Ley 2/2017) aparecen bajo la nomenclatura de senderos de memoria.

Pese a la voluntad que se desprende de la incorporación de los mencionados preceptos específicos en las diferentes leyes memoriales de carácter autonómico, apenas existen en España museos o equipamientos patrimoniales que puedan ser catalogados como memoriales. Uno de los casos más referenciales es, precisamente, el equipamiento patrimonial que nos ocupa en el presente estudio: el Museo Memorial del Exilio (MUME en adelante) de La Jonquera. Inaugurado oficialmente en diciembre de 2007, en el contexto de unas políticas públicas de memoria en Cataluña que toman en cuenta el elemento patrimonial y turístico (Guixé, 2008, 2009; González Vázquez, 2017), el MUME se ha convertido desde entonces en una de las principales referencias existentes en toda España a nivel memorial. Con una oferta consolidada a nivel de servicio educativo también desde los inicios, centenares de escuelas e institutos catalanes, mayoritariamente de las provincias de Girona y Barcelona, han visitado el museo y han realizado alguna de sus actividades educativas.

El presente estudio tiene como objetivo principal analizar la didáctica de la memoria histórica desde la perspectiva del equipo educativo del MUME. Los educadores ejercen una función primordial en los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en el ámbito patrimonial y museístico (González-Sanz et al., 2017) y su mirada al respecto de la ejecución y desarrollo de las diferentes actividades educativas llevadas a cabo desde el servicio educativo del museo, con especial énfasis en las rutas del exilio, aporta una visión reflexiva que ayuda a analizar el complejo fenómeno educativo del que forman parte.

2. Marco Teórico

2.1. La didáctica de la memoria histórica: un instrumento para la transmisión de valores

La didáctica de la memoria histórica persigue el fortalecimiento de la salud democrática de las sociedades contemporáneas a través del análisis y la reflexión del pasado reciente en el campo

educativo (Jelin y Lorenz, 2004; Tribó, 2010; Rosemberg y Kovacic, 2010), una visión especialmente relevante en el caso español. La Guerra Civil y la dictadura franquista son sujetos históricos conflictivos cuya didáctica debe afrontarse en profundidad, de manera que su transmisión pueda colaborar con la creación de una ciudadanía con conciencia democrática (Delgado, 2015; Valls et al., 2017; Delgado y Estepa, 2018; Estepa y Delgado, 2020). Así pues, el planteamiento adecuado para la transmisión de conocimiento sobre la época comprendida entre 1931 y 1975 en España, no se debe entender si no es bajo el enfoque de afianzar los valores y convicciones democráticas de los jóvenes, y de rechazo a las dictaduras y a los comportamientos violentos (Valls, 2007).

En los últimos años se ha desarrollado, en numerosas áreas de conocimiento, un fructífero debate sobre la manera en la cual debe afrontarse el estudio del pasado reciente. En este contexto, trabajar desde el prisma de la memoria histórica ha sido entendido por un amplio sector de especialistas en didáctica de la historia como una herramienta útil para contrarrestar la posible manipulación de aquellos discursos relacionados con la historia más institucionalizada (Prats, 2020). Incluir la memoria en las dinámicas educativas de la educación formal no es, sin embargo, tarea fácil, pues implica un alto ejercicio de reflexión y conceptualización por parte del profesorado que permita discernir los puntos convergentes y divergentes entre historia y memoria, de manera que la acción didáctica pueda ser verdaderamente efectiva (Bellatti y Sáez-Rosenkraz, 2020; Prats, 2020). Historia y memoria se organizan, ciertamente, sobre un mismo pilar conceptual, el tiempo, pero la manera en que éste se materializa como objeto de estudio varía sustancialmente (Sáez-Rosenkraz et al., 2020). Así, mientras que la historia se manifiesta en tiempo pretérito como aquello que ya sucedió, la memoria trasplanta dicho pasado al presente, implicando así un efecto de flexibilidad constante en la representación de lo que aconteció en el pasado.

Pese a los avances acaecidos en los últimos años, la utilización de la memoria histórica en las aulas sigue teniendo un papel residual (González García, 2012), habitualmente promovido desde la iniciativa propia del profesorado (Bellatti y Sáez-Rosenkraz, 2020). Una cuestión que se explica en base a diferentes causas, de entre las que podrían destacarse tanto la complejidad del tratamiento de las temáticas conflictivas en el aula (López Facal y Santiadrían, 2011; Delgado y Estepa, 2018; Estepa y Delgado, 2020), como la necesidad de encajar el temario en un currículo excesivamente cargado e inflexible (Martínez Rodríguez, 2014; Barriga-Ubed y Sabido-Codina, 2020).

Los lugares de memoria ofrecen una base empírica para trabajar de manera didáctica los conflictos ligados al pasado traumático (Sammler, 2020), y ello los convierte en un complemento imprescindible para el trabajo, ya de por sí interdisciplinar, que requiere la educación en memoria histórica. Museos, memoriales, y el conjunto de iniciativas que pone al abasto la educación no formal, son parte imprescindible de una acción didáctica integral en materia de memoria histórica (Bevernage y Wouter, 2018), que implica, además, la posibilidad de seducir al alumnado con nuevas actividades de tipo participativo, interactivo y experiencial (Luna Delgado, 2019). En este sentido, Pagès (2008) remarca también la importancia de los lugares de memoria como elemento evocador de conocimiento con capacidad de conexión con el público escolar.

Ante la dificultad que supone el tratamiento de temas conflictivos en el aula (Toledo Jofré et al., 2015; Santiesteban Fernández, 2019; Rubin y Cervinkova, 2019; Vicent et al., 2020), especialmente los relacionados con memorias traumáticas, los lugares de memoria y el patrimonio aportan un nuevo enfoque en la acción didáctica que los dota de gran valor en el contexto de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2.2. El factor emocional en la didáctica de la memoria histórica

En el contexto de la didáctica, la memoria permite trabajar de manera complementaria un conjunto de ideas y conceptos cuya profundidad de análisis se ve limitada desde el enfoque de la historia ciencia (Bellatti y Sáez-Rosenkraz, 2020). La memoria aporta inputs de tipo emocional que van más allá de la mera adquisición de conocimientos sobre el pasado, y para ello utiliza recursos variados como el trabajo con testimonios, el análisis reflexivo de elementos artísticos, o una amplia gama de posibilidades existentes en el campo audiovisual. Todas ellas, además, pueden llegar a confluir en un ente común: el patrimonio. Los últimos trabajos sobre la cuestión de la enseñanza de la memoria histórica, como el de Sáez-Rosenkraz y Prats (2020), ponen de relieve la importancia del uso de metodologías activas como medio para la consecución de aprendizajes significativos en el marco de la memoria y la historia reciente. Una reflexión que sin duda nos acerca al papel del patrimonio como herramienta a disposición de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y a una dialéctica entre patrimonio y memoria histórica que se ve materializada en los lugares de memoria.

El contexto humano y formativo del alumnado de instituto hace que sea éste un grupo especialmente permeable al conocimiento histórico vinculado a la promoción de valores (Barriga-Ubed y Sabido-Codina, 2020). Los y las estudiantes en edad adolescente se encuentran en un momento clave en la formación de su identidad ideológica y de su manera de comportarse en sociedad (Banderas Navarro, 2020), y la historia juega un papel clave en su formación política e ideológica (Pagès, 2005)

Una de las principales características del patrimonio, especialmente interesante desde el punto de vista educativo, es la capacidad que éste tiene para generar emociones (Estepa, 2001, 2003, 2013; Fontal, 2008, 2012, 2013; Coma y Santacana, 2010; Cuenca, 2014, 2016; Santacana y Llonch, 2012; González-Sanz y Feliu-Torruella, 2015; Lucas y Estepa, 2016, 2017). El patrimonio puede impactar en la mente, generando sensaciones y sentimientos diversos y, por tanto, despertando emociones (Santacana, 2007, 2015).

Trasladar al contexto educativo esa capacidad del patrimonio para generar emoción plantea varios elementos interesantes a destacar. En primer lugar, la manera en la cual la educación patrimonial facilita la adquisición de competencias en materia emocional (Trabajo y Cuenca, 2017). En una etapa de la evolución del mundo educativo donde el aspecto competencial prima sobre visiones más tradicionales ligadas con la adquisición de contenidos, es un factor para tener en cuenta a la hora de plantear los diferentes currículos y la implicación que pueda tener el patrimonio en el desarrollo de estos. En segundo lugar, la capacidad que tiene el patrimonio para vehicular a su alrededor un conjunto de metodologías socioafectivas de aprendizaje a través de la experiencia. Ello genera un compromiso personal y supone que los individuos inmersos en el proceso educativo se impliquen a fondo con el mismo (Tribó, 2010). Por último, la relación entre la escala local para el trabajo con la memoria histórica y la generación de sentimientos

diversos. La historia local, y el conjunto de lugares a ésta vinculados, representa un instrumento idóneo para el trabajo y la comprensión del pasado reciente debido a su capacidad de generar interés y empatía entre el alumnado (Trškan, 2017; Galiana, 2018).

Debido a la especificidad de la memoria histórica y del patrimonio a ella asociada, es importante valorar el uso de emociones como estrategia didáctica (López Benito y Martínez Gil, 2014). El patrimonio, en general, debe incitar a los visitantes a hacerse preguntas y a cuestionar sus propios pensamientos, tarea para la cual resulta esencial activar su capacidad sensitiva y emocional (Pérez, 2012). El patrimonio memorial, en particular, también sigue el mismo patrón, pero con el añadido de proyectar lugares e historias relacionadas con experiencias y memorias traumáticas. Por ello, los lugares de memoria poseen un enorme potencial didáctico, así como la capacidad de generar percepciones sensoriales en el alumnado (Sáenz del Castillo, 2017; Feliu-Torruella y Hernández-Cardona, 2020), ofreciendo “un componente emocional interesante para trabajar temáticas conflictivas y traumáticas” (Vicent et. al, 2020, p. 74).

El patrimonio no es tal si no se entiende como el conjunto de significados relacionados con historias personales o colectivas. Por ello, las estrategias de la didáctica del patrimonio pueden llegar a estar tan relacionadas con la capacidad de generar y transmitir emociones (Santacana y Llonch, 2012). De hecho, tampoco puede entenderse sin su faceta de elemento integrador a nivel sociocultural, forjador de comprensión entre sociedades pasadas y presentes, y generador de empatía entre pueblos (Estepa, 2001).

Trabajar didácticamente desde el ámbito de la memoria ofrece un contexto más flexible a la hora de desarrollar la empatía con situaciones y personas del pasado. Así, en el marco del paradigma de la memoria histórica y democrática, se han desarrollado en España diversas experiencias en las que la empatía histórica ha sido el eje fundamental de la acción didáctica (Guillén, 2016; Molina y Egea, 2018; Miguel-Revilla y Sánchez, 2018; Molina y Salmerón, 2020). Iniciativas de gran valor si tomamos en cuenta, como dice Cairns (1989), que la empatía histórica bien desarrollada puede ayudar a combatir los prejuicios que afloran en las mentalidades del alumnado adolescente de nuestros días. Tal y como apuntan Molina y Egea (2018, p. 14), ponerse en el lugar del otro “ayuda a conocer la funcionalidad de la historia, que no es otra que la de crear ciudadanos democráticos que logren, como decía Adorno, que Auschwitz no se repita”.

2.3. El factor vivencial en la didáctica de la memoria histórica

Una de las principales herramientas que existe a nivel de educación patrimonial, y que permite aplicar sobre el terreno una acción didáctica centrada en el factor vivencial, son las rutas. A nivel genérico, podemos decir que las rutas son un importante útil cultural, patrimonial, turístico y educativo, que facilita el proceso de puesta en valor del patrimonio existente en diferentes emplazamientos. Una perspectiva generalizada en los últimos años, en los que las rutas han crecido de manera significativa dentro de la oferta patrimonial (López Guzmán y Sánchez, 2008; Hernández Ramírez, 2011). La posibilidad de poner en valor y hacer emerger nuevos patrimonios convierte a las rutas en una herramienta muy recurrente (Rengifo, 2006), con capacidad para enriquecer el patrimonio cultural y redimensionar sus posibilidades de conservación y valorización (Tresserras, 2005). Un auge de las rutas que se explica, según Hernández Ramírez (2011), a través de dos factores: el aumento del deseo de encontrar experiencias auténticas y la creciente

proliferación de nuevas categorías integrales como el paisaje o el itinerario cultural, promovidas por el International Council on Monuments and Sites – ICOMOS (ICOMOS, 2008).

A través de las rutas, y de su capacidad de conexión y proyección de diferentes lugares, pueden emerger nuevos espacios y categorías patrimoniales. En referencia al patrimonio memorial, tan estrechamente ligado a la vertiente inmaterial (Roigé, 2016), esto se convierte en una cuestión aún más relevante. Y es que, por encima de cualquier otra consideración, el patrimonio no es únicamente motor de desarrollo sino una herramienta esencial para el conocimiento de nuestra memoria histórica (López Fernández, 2006). Las rutas, como herramienta didáctica generadora de memoria, permiten al alumnado pisar el terreno y, gracias al desarrollo de un aprendizaje vivencial, convertir su experiencia en algo mucho más profundo que aquello que pueden encontrar en un aula (Roca, 2004, Marquès, 2014, Font et al., 2016; González Vázquez, 2018). Son, además, un importante elemento dinamizador con capacidad para hacer emerger las memorias del territorio.

El patrimonio vinculado al exilio republicano se expande a ambos lados de la frontera pirenaica, y ha sido puesto en valor recientemente en el contexto de la implementación de unas incipientes políticas públicas de memoria en Cataluña (González y Font, 2016; Font et al., 2016). Un proceso que se concreta en la creación de la Red de Espacios de Memoria Democrática de Cataluña (Orden IRP/91/2010), en la que el MUME ejerce un importante papel de liderazgo que lo convierte en el catalizador de todas las propuestas patrimoniales aplicadas sobre el territorio en materia de memoria histórica (Font, 2009, 2017, 2019). Destacan, también, del lado francés, lugares y equipamientos memoriales como los de Rivesaltes, Argelès-sur-Mer, o Elne.

De entre todas las iniciativas existentes en el territorio de influencia del MUME, aquella que destaca sobre todas las demás serían las rutas del exilio impulsadas desde el servicio educativo del propio museo (González Vázquez, 2018). Por recorrido, bagaje, impacto social y educativo, y una vocación de crecimiento y continuidad en su relación con el mundo escolar, las rutas del exilio del MUME representan un producto cultural de primer nivel en el contexto de la didáctica de la memoria histórica (tabla 2).

3. Metodología

La presente investigación se desarrolla en el marco de un paradigma participativo, aplicando el modelo de sistematización de experiencias educativas (Barbosa Chacón et. al, 2015; Jara, 2012, 2018) que permite interpretar de manera crítica el proceso vivido en un contexto educativo específico. En este caso, el MUME y su servicio educativo. El objetivo principal de este estudio es analizar la didáctica de la memoria histórica desde la perspectiva del equipo educativo del MUME. Para ello, el estudio se llevó a cabo centrándose en un objeto patrimonial singular, las Rutas del Exilio del MUME, a través de la implementación de un instrumento de investigación cualitativa. Asociado a la consecución del mencionado objetivo genérico, el presente estudio también plantea un objetivo específico, el cual consiste en determinar el valor educativo de las rutas como herramienta de educación patrimonial.

La sistematización de experiencias tiene como finalidad la adquisición de un grado alto de comprensión de un proceso educativo. En el marco del presente estudio, su aplicación ha permitido

traspasar los conocimientos adquiridos desde la propia experiencia a las dinámicas de investigación cualitativa en ciencias sociales.

El proceso de sistematización de experiencias aplicado en el presente estudio consta de 5 fases (tabla 1) (Jara, 2018): 1) “El punto de partida”: centrado en la descripción de la experiencia, implica haber participado en ella y tener los registros pertinentes; 2) “Formular un plan de sistematización”: implica definir el objetivo, delimitar el objeto y concretar el eje de sistematización; 3) “La recuperación del proceso vivido”: en los casos en los que el proceso de sistematización sirva como elemento potenciador de una investigación más amplia, como es el caso, implica el desarrollo y la ejecución del instrumento de investigación. Ello permitirá poner en relación los resultados obtenidos con el origen del proceso; 4) “Reflexiones”: entra en juego la discusión de los resultados de manera genérica. Bien como parte del proceso de sistematización buscando el origen de la investigación o como método para cotejar resultados de investigación con los inputs teóricos trabajados en la misma; y 5) “Los puntos de llegada”: permiten concluir el proceso, confirmar o desestimar los objetivos, y, llegado el caso, establecer nuevas estrategias de actuación.

Tabla 1

Concreción de las fases de Sistematización de Experiencias Educativas en el caso de las Rutas del exilio del MUME

Fases sistematización experiencias educativas	Concreción de las fases en el estudio [de las rutas del exilio] del MUME.
1. El punto de partida	<ul style="list-style-type: none">- Participación directa en la experiencia a través del servicio educativo del MUME.- Analizar la didáctica de la memoria histórica desde la perspectiva del equipo educativo del MUME.
2. Formular un plan de sistematización	<ul style="list-style-type: none">- Delimitación del objeto: Las rutas del exilio del servicio educativo del MUME. En concreto las realizadas por grupos de ESO y BACHILLERATO.- Eje de sistematización: La voz del personal del servicio educativo a cargo de la realización de las rutas.- Transcripción del dietario de campo y observaciones, previa al diseño del instrumento de investigación.
3. La recuperación del proceso vivido	<ul style="list-style-type: none">- Desarrollo y aplicación del instrumento de investigación: diseño, realización y transcripción de las entrevistas.- Categorización del material recopilado.
4. Reflexiones	<ul style="list-style-type: none">- Discusión de las categorías emergidas con el grupo de investigación.- Sistematización de la experiencia a través de mecanismos de transferencia.
5. Los puntos de llegada	<ul style="list-style-type: none">- Reporte al MUME.

Fuente: elaboración propia.

3.1. Lugar de estudio: el MUME

Tras una inauguración institucional efectuada en diciembre de 2007, el Museo Memorial del Exilio – MUME de la Jonquera abre sus puertas al público en febrero de 2008. Los proyectos museológico y museográfico fueron responsabilidad de los historiadores Jaume Santaló y Enric Pujol (Pujol, 2003; Font, 2009), mientras que el proyecto arquitectónico fue desarrollado por Rafael Cáceres y Philippe Pous. Pese a tener su principal vocación como un centro de interpretación del exilio republicano de 1939, el discurso que plantea, a través de las 5 salas de su exposición permanente, abarca toda reflexión crítica relativa a la historia reciente y la memoria colectiva (Font, 2009, 2017, 2019; Quera, 2021).

Desde su apertura al público, el MUME se ha convertido en uno de los principales referentes museísticos consagrados a la difusión de la memoria histórica en España. Pese a una aparente poca incidencia a nivel de visitantes, recibiendo entre los 15.000 y 18.000 anuales hasta la eclosión del Covid 19, la contextualización de estos ofrece un panorama positivo. Se trata del equipamiento memorial puntero de toda la red de espacios de memoria de Cataluña (Font, 2021), y, a nivel estrictamente educativo, ha fidelizado a un elevado número de institutos de las provincias de Girona y Barcelona, usuarios regulares de alguna de sus actividades educativas.

La oferta educativa del MUME se centra en 3 elementos: las visitas guiadas, los talleres y las rutas. Hay que remarcar, sin embargo, que aquello que hace del MUME un equipamiento singular a nivel de difusión memorial y de impacto pedagógico es la capacidad de proyectarse fuera de sus 4 paredes y tener una presencia relevante a nivel territorial. Para ello, la principal herramienta de la cual dispone son sus rutas del exilio, las cuales se han convertido en el elemento más significativo de la oferta educativa del museo. Transitando sobre varios puntos geográficos de la zona, las rutas del exilio del MUME ofrecen la posibilidad de trabajar a nivel didáctico una variada temática de procesos y sucesos históricos y memoriales (tabla 2).

Tabla 2

Análisis de estructura y contenidos de las Rutas del Exilio del MUME

RUTA	MUNICIPIOS	ESPACIOS	RELATOS GENÉRICOS	RELATOS ESPECÍFICOS
CAMINOS DEL EXILIO	-Agullana	-CI Exilio cultural catalán 1939 y espacios señalizados de Agullana	- Guerra Civil y exilio	- Impacto del exilio a nivel local
	-La Vajol	- Monumento del Exilio y Mina	- Exilio Cultural	- La figura de Lluís Companys
	-Les Illes	- Hostal dels Trabucaires y Monumento a la República de Les Illes	- Salvaguarda del tesoro artístico	- El oro de Moscú
		- Collados del Lli y de la Manrella		- El séptimo camión
				- La familia Gracia

RECUERDOS DEL EXILIO	-Argelers	- Playa de Argelès y Cementerio de los Españoles	- Guerra Civil y exilio	- La vida en los campos - Memoria de la Retirada
	-Sant Cebrirà	- Playa de Sant Cebrirà	- Internamiento y deportación	- Acción humanitaria
	-Elna	- Maternidad de Elna		- La figura de Elizabeth Eidenbenz
LA COTIDIANIDAD DEL INTERNAMIENTO	-Argelers	- Playa de Argelès y cementerio de los españoles	- Guerra Civil y exilio - Internamiento y deportación	- La vida en los campos - Memoria de la Retirada
		- Memorial du Camp d'Argelès		
COTLLIURE Y MACHADO	-Cotlliure	- Playa y Castillo	- Guerra Civil y exilio	- Antonio Machado: historia y memoria
		- Plaza del mercado	- Exilio intelectual	- Castillo de Cotlliure: lugar de internamiento
PORTBOU Y WALTER BENJAMIN	-Portbou	- Collado de Belitres	- Guerra Civil y exilio	- La frontera dual
		- Marcadores Walter Benjamin	- Evadidos 2ª Guerra Mundial	- Walter Benjamin: historia y memoria
		- Memorial Pasajes		

Fuente: elaboración propia.

3.2. Técnica de recogida de datos

El desarrollo metodológico de la sistematización de experiencias educativas se basó en el instrumento de investigación cualitativa que conocemos como entrevista en profundidad semiabierto con guion estructurado, que se aplicó a una muestra de educadores patrimoniales que habían trabajado o todavía están en activo en el MUME. Para el diseño del instrumento se siguió el modelo de tabla de especificaciones, consistente en analizar, de manera gradual, las categorías pertinentes al objeto de estudio, así como las dimensiones e indicadores a éste asociadas. El objeto de estudio, en este caso, fueron las rutas del exilio del MUME, dentro del cual se tomaron en cuenta las dimensiones e indicadores pertinentes para, finalmente, establecer los diversos ítems que ejercieron de guía estructural de las diferentes preguntas planteadas. Cada una de las dimensiones fue explorada en profundidad a través de varios indicadores cuyo desarrollo daría lugar a los ítems definitivos, materializados en las preguntas a realizar a las personas entrevistadas. Los ítems se proyectaron indicativamente, de manera que permitieron cierta flexibilidad para adaptar las diferentes preguntas en función de las respuestas recibidas.

Así, la estructura de la tabla de especificaciones que organizaba el guion de las entrevistas se presentaba de la siguiente manera:

Objeto de estudio: las rutas del exilio del MUME.

Dimensión 1: Datos y perfil de la persona entrevistada. Indicadores: Contexto personal; contexto formativo: contexto profesional; motivaciones. Ítems destacables: relación personal con el patrimonio y la memoria; formación y experiencia específicas en relación con el objeto de estudio; motivación personal y profesional.

Dimensión 2: Categorización del objeto de estudio. Indicadores: Producto; itinerario; espacios; temporización. Ítems destacables: Concepto y definición de ruta; oferta de rutas del MUME; itinerario y lugares visitados; adecuación temporal.

Dimensión 3: Grupos de usuarios. Indicadores: Preparación y actitud del alumnado; preparación y actitud del profesorado. Ítems destacables: Nivel de conocimientos del alumnado; capacidad de empatía del alumnado; comportamiento del alumnado; preparación de la actividad por parte del profesorado; nivel de intervención del profesorado sobre el grupo; relación entre profesorado y equipo educativo del MUME.

Dimensión 4: Materiales utilizados. Indicadores: Textos; imágenes; audios; elementos interpretativos. Ítems destacables: tipología de materiales de apoyo; uso de testimonios escritos; uso de placas y plafones.

Dimensión 5: Estrategia didáctica. Indicadores: Memoria; educación patrimonial; competencias y currículum. Ítems destacables: desarrollo del concepto de memoria; relación y aportaciones del patrimonio, los lugares de memoria y las rutas a la educación formal; coordinación entre centro educativo y museo.

Así, el guion utilizado durante las entrevistas siguió una estructura básica que comprendía los siguientes bloques: perfil del educador y su relación con las rutas; categorización y uso de rutas; utilidad y valoración de las rutas realizadas; materiales de apoyo utilizados en las rutas; y análisis educativo de las rutas. Cada bloque contenía varias preguntas, las cuales fueron adaptadas a cada entrevistado en función del tipo de respuestas recibidas.

Las entrevistas duraron entre 50 y 70 minutos y se aplicaron entre julio y octubre de 2019, sobre una muestra de 10 integrantes y exintegrantes del servicio educativo del MUME.

3.3. Muestra

La muestra está formada por un total de 10 educadores y educadoras del MUME, lo cual implica haber entrevistado a prácticamente el 60% del personal que ha trabajado en algún momento en el servicio educativo del museo. Desde su apertura al público en el año 2008, un total de 17 personas han formado parte de su equipo de educación patrimonial. El servicio educativo del MUME está gestionado por una empresa especializada en educación patrimonial, la cual coordina a su vez los servicios de otros museos y equipamientos de la zona. Este detalle resulta importante para entender la idiosincrasia del servicio educativo del MUME, y el hecho de tener una plantilla diversa y fluctuante.

La plantilla que forma el personal del servicio educativo puede variar según la temporada, aunque un análisis del recorrido de esta nos dice que suele contar con la participación de entre 4 y 6 personas. Ellas son las encargadas de realizar las actividades ofertadas por el servicio educativo del museo: visitas guiadas, talleres y rutas. Además de la externalización del servicio, otro factor que influye en la flexibilidad de disposición del personal y su movilidad es la fluctuación de la demanda. El MUME recibe visitas durante todo el año, pero la época comprendida entre los meses de marzo y junio es la que se considera como temporada alta. Aproximadamente tres cuartas partes del global de visitas escolares se concentran en esta época del año, en la cual se movilizan los recursos humanos del museo para poder disponer del total de integrantes del servicio educativo.

En la fase de aplicación del instrumento de investigación sobre la muestra, el servicio educativo se encontraba en proceso de reestructuración, lo que conllevó que únicamente 4 personas estuvieran operativas en esos momentos. Todas ellas fueron incluidas en la muestra. Aunque, tomando en cuenta el recorrido de más de 10 años del MUME, y la anteriormente mencionada flexibilidad, se procedió a incorporar a la muestra a 6 personas más, las cuales habían formado parte del servicio educativo con anterioridad. Así, la muestra incorpora a integrantes que han formado parte del servicio educativo del museo desde los inicios de su actividad hasta el mismo momento de aplicación del instrumento de investigación. Algunas de ellas, incluso, han formado parte del equipo de educación patrimonial del MUME desde los inicios de la actividad del museo. Tales son los casos de MS y MB (tabla 3).

El perfil académico y formativo de las personas incluidas en la muestra es diverso, y manifiesta la multidisciplinariedad que aplica tanto en el campo teórico vinculado a la memoria histórica como en el ámbito profesional de la didáctica del patrimonio. Así, encontramos perfiles vinculados a las ciencias sociales (Historia, Historia del arte, Humanidades, Antropología y Sociología), a los estudios artísticos (Bellas Artes, Fotografía y Teatro) o al turismo. En cuanto a género, la muestra consta de siete mujeres y 3 hombres (ver tabla 3). El tramo de edad entre las personas entrevistadas es también amplio, abarcando de los 29 a los 62 años.

Tabla 3
Perfil básico de las personas integrantes de la muestra

Persona entrevistada	Formación	Experiencia	Edad y género
FR	Arte	1 año	29 Masculino
CV	Turismo	5 años	38 Femenino
JT	Ciencias Sociales	6 años	35 Femenino
PC	Ciencias Sociales	3 años	38 Masculino
SC	Arte	8 años	45 Femenino

MS	Ciencias Sociales	12 años	39 Masculino
MB	Arte	12 años	52 Femenino
DP	Ciencias Sociales	2 años	60 Femenino
SM	Turismo	2 años	40 Femenino
RR	Arte	6 años	62 Femenino

Fuente: Elaboración propia

4. Resultados

Para exponer los resultados de la presente investigación se ha procedido a una estructuración en tres ámbitos analíticos diferenciados: lugares de memoria, rutas e impacto educativo. A través del análisis de las aportaciones del total de integrantes de la muestra con respecto a dichos ámbitos ha sido posible establecer las categorías que ayudan tanto a analizar la didáctica de la memoria histórica según la visión del equipo educativo del MUME (ver figura 1), como a determinar el valor educativo de las rutas como herramienta de educación patrimonial.

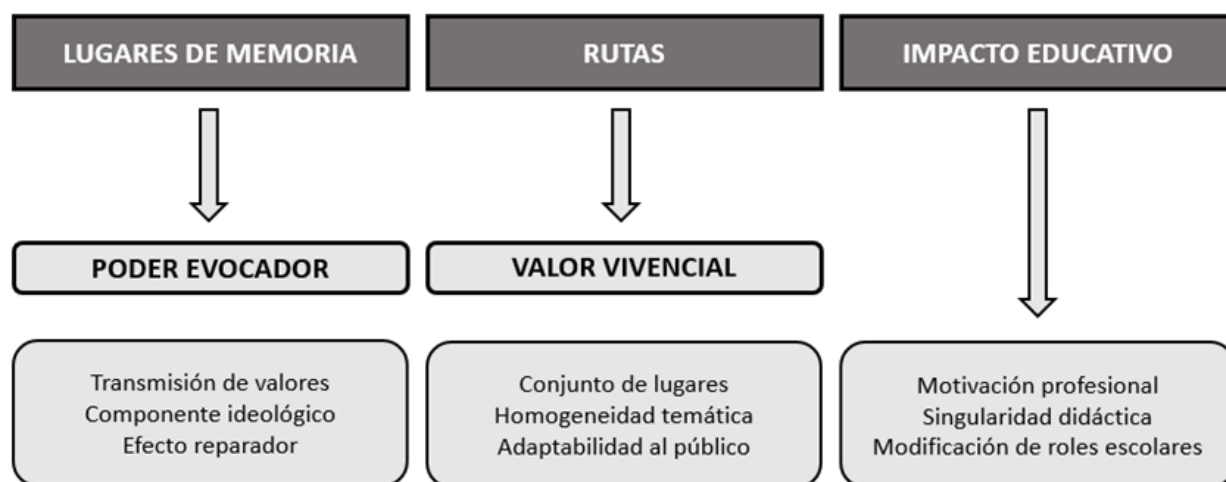


Figura 1. Análisis de la didáctica de la memoria histórica a través de la visión del equipo educativo del MUME: ámbitos analíticos y categorías.

4.1. Lugares de memoria

Los lugares de memoria son reconocidos como un elemento patrimonial particular diferenciado del conjunto de categorías vinculadas al patrimonio histórico. Una reflexión que, al ser compartida por la práctica totalidad de integrantes de la muestra, facilita la identificación de los lugares de memoria como ámbito analítico y el establecimiento de las diferentes categorías a él adscritas. Tales categorías son tres: 1) la transmisión de valores inherente a la proyección de los lugares; 2) el efecto reparador que transmiten a nivel memorial; 3) y un componente ideológico asociado a las ideas defendidas por aquellas personas protagonistas de los eventos traumáticos vinculados

al lugar. Todo ello, remarcando la importante capacidad evocadora que los lugares de memoria atesoran como patrimonio.

La capacidad de transmisión de valores asociada a los lugares de memoria y su proyección didáctica ha sido tomada en cuenta como su principal fuente de interés por CV, MB y SC. Esta última, además, remarca la universalidad de estos, ya que, ante la mutabilidad de las sociedades que dialogan con los lugares de memoria, los valores emanados deben adaptarse a unos nuevos públicos que cada vez tienen menos que ver con las generaciones anteriores.

En la misma línea, JT y PC plantean que los valores asociados a los lugares de memoria de la Guerra Civil y el exilio tienen un claro componente social, político e ideológico. Esto es así debido a que el tratamiento didáctico de estos espacios remite, tanto desde la difusión como desde la recepción, a un discurso que habilita la comprensión de las relaciones de poder actuales, muchas de ellas fraguadas en aquellos eventos forjadores de memoria colectiva proyectados a través del patrimonio. De esta manera, se transmiten valores ideológicos cercanos al antifascismo, el republicanismo o las luchas sociales. En palabras de JT, *“los lugares de memoria no son neutros, pues transmiten valores e ideología”*.

El testimonio de SM reconoce la singularidad de los lugares de memoria de la GCE y el exilio en base a su cercanía cronológica, lo cual facilita su tratamiento didáctico y la asimilación del discurso a las nuevas generaciones. En ello coincide también DP, quien, además, defiende la utilidad del conjunto del patrimonio histórico para fomentar la reflexión crítica y los debates éticos, algo asumible siempre y cuando se asuma un riguroso planteamiento didáctico.

Afloran también otras visiones sobre la manera en la cual los lugares de memoria hacen efectiva su transmisión discursiva. Así, MS hace hincapié en afrontar la interpretación de los lugares de memoria como *“un tema de restitución y de justicia histórica”*, pues con su testimonio pueden llegar a ejercer un efecto reparador a nivel memorial, mientras que RR, en la misma línea, entiende que cumplen una función importante con respecto a los procesos de duelo y superación de eventos traumáticos. FR puntualiza, desde un análisis más vinculado al impacto territorial, el papel fundamental que juega el patrimonio memorial en la creación y consolidación de identidades.

4.2. Rutas

El global de integrantes de la muestra ha reflexionado sobre el papel que juegan las rutas en el proceso de acción didáctica de la presente investigación, y los resultados muestran un relativo consenso en la manera de entender la idiosincrasia de las rutas del exilio y su valor didáctico. Así, del punto de partida en el que las rutas del exilio del MUME son, como producto educativo, el principal objeto de estudio se ha podido identificar a las rutas, a nivel genérico, como un ámbito analítico específico dentro de la didáctica de la memoria histórica. Las principales categorías adscritas al presente ámbito son también tres: 1) la funcionalidad de los itinerarios como conjunto de lugares; 2) la narrativa común que se desprende de la unión de éstos entre sí; 3) y la gran capacidad de adaptación a diferentes públicos. Siempre teniendo presente, además, el valor vivencial que aportan las rutas en el contexto de la didáctica de la memoria histórica.

En una primera aproximación reflexiva de la que han participado el total de integrantes de la muestra, éstos han aportado una breve definición de la ruta. Así, FR y JT han facilitado su

definición desde un punto de vista estructural, en el que un conjunto de lugares forma un itinerario, el cual a su vez dispone de una significación común en base a una temática y unos contenidos.

La vertiente educativa ha estado también muy presente en las reflexiones acerca de la definición de ruta. PC y MS opinan que las rutas son una actividad a caballo entre la educación y el ocio. Por su parte, DP entiende por ruta “una oportunidad para entrar en profundidad en la temática trabajada” capaz de ejercer como herramienta educativa multinivel, la cual puede adaptarse a todo tipo de públicos según el grado de exigencia de éstos. En el caso de SM, la ruta se ubica en el contexto de la educación patrimonial, ejerciendo como un recurso para ampliar el espectro didáctico del museo y llevar a los visitantes fuera del mismo.

Hay que remarcar, sin embargo, que la visión compartida de mayor importancia es la referente al valor vivencial y experiencial que aportan las rutas en el proceso de acción didáctica. CV habla de la realización de las rutas como un acto vivencial en el que se potencia la empatía del alumnado hacia las personas exiliadas protagonistas de la historia, mientras que SC apunta a la vivencia experimentada en la ruta como el principal factor de una actividad didáctica que complementa los procesos de educación formal. MB y RR, por su parte, hacen directamente referencia a ponerse en la piel de las personas exiliadas a la hora de definir las rutas.

Aunque, más allá del establecimiento de una definición, el factor vivencial está presente en la opinión de otros varios integrantes de la muestra. Tal es el caso de DP, que justifica el énfasis utilizado en este aspecto en las rutas del MUME como vía para la transmisión de valores, o el de SM, que ve en las rutas una clara vocación de acercar la experiencia del alumnado a las vivencias de las personas exiliadas. Por su parte, JT hace referencia a la buena valoración que hace el profesorado sobre las rutas precisamente por aportar la cuestión vivencial tan ajena dentro de las aulas. PC, a su vez, toma también en consideración el factor vivencial al mencionar que aquellas rutas en las que éste juega un papel más protagónico son las que funcionan mejor y tienen más éxito entre profesorado y alumnado.

4.3. Impacto educativo

Además de los aspectos relativos al análisis de dos de los elementos básicos en la estructura del instrumento de investigación, como son los lugares de memoria y las rutas, las personas participantes de la muestra han compartido reflexiones que apuntan algunos rasgos distintivos del impacto educativo ejercido desde el MUME. De esta manera, dicho impacto ha sido identificado como el tercer ámbito analítico sobre el cual analizar la didáctica de la memoria histórica desde la perspectiva específica del equipo educativo del MUME. Igual que en los casos anteriores, se han tipificado tres categorías dentro del presente ámbito analítico. Son estos: 1) la motivación profesional del equipo educativo del MUME; 2) la singularidad didáctica vinculada tanto al estilo de guiaje como a la proyección educativa de la propia ruta; 3) y la modificación de los roles escolares hacia una práctica educativa más horizontal.

El primero de los elementos categorizados dentro del presente ámbito analítico tiene que ver con la motivación personal existente entre las personas integrantes del servicio educativo a cargo de la realización de las rutas. La identificación del equipo educativo con su trabajo es total, y más teniendo en cuenta que se trata de un servicio externalizado a una empresa que gestiona los servicios educativos de varios museos de la zona. El personal del servicio educativo del MUME lo

es también en otros museos y equipamientos patrimoniales, por lo cual está dotado de una capacidad de reflexión personal que habilita su capacidad para comparar y apreciar el valor de ser partícipe de un proceso de acción didáctica que, a diferencia de lo que sucede en otros ámbitos patrimoniales, persigue la educación en valores por encima de la transmisión de conocimiento. En este sentido, cabe destacar valoraciones como las de JT y PC, que indican específicamente que el nivel de motivación personal para trabajar en el MUME no tiene nada que ver con el resto de los museos donde lo hacen, o CV, que se siente afortunada de formar parte de un servicio educativo con tan alto componente de transmisión de valores. Interesantes también son las aportaciones de RR, que vincula su elevado grado de motivación con su bagaje familiar a través de la figura de su padre, o de SC, quien reflexiona sobre el momento de efervescencia social y política de la memoria histórica y lo pone en relación con su papel de educadora patrimonial.

Resulta también remarcable la manera en la cual varias de las personas entrevistadas valoran la singularidad de su propio estilo a la hora de ejercer como guías, algo que va muy en consonancia con la propia idiosincrasia de la acción educativa del MUME. DP menciona la importancia de desarrollar un estilo interactivo de guiaje, buscando constantemente la retroacción y participación del alumnado, de manera que resulte más fácil hacer aflorar sentimientos de empatía histórica. JT destaca el importante papel que ejercen desde el servicio educativo del MUME en el proceso de transmisión de valores y de generación de empatía. PC, por su parte, alude a su particular manera de entender la intervención en educación patrimonial, donde el desarrollo de un discurso emotivo le resulta más efectivo que la mera transmisión de conocimientos, por muy rigurosa que ésta sea.

Aunque desconectadas de un patrón común en el global de la muestra, resultan también relevantes las reflexiones aportadas por MS y SC en el contexto de la acción didáctica ejercida en el MUME. El primero resalta la enorme capacidad didáctica de las rutas del exilio del MUME, ya que permiten profundizar y complementar conceptos muy básicos asimilados por el alumnado. Así, se problematiza y reflexiona sobre un fenómeno tan complejo como el exilio republicano español, y *“se supera la vaga imagen del exilio como un mero movimiento de personas que huyeron tras la Guerra Civil”* (MS). La segunda introduce un punto crucial para entender el valor intrínseco que se desprende de una ruta en tanto que herramienta didáctica en el contexto de la educación patrimonial, y tiene que ver con la relación existente entre profesorado y alumnado. Para SC, la realización de una ruta del exilio implica una modificación parcial de los roles ejercidos por docentes y estudiantes, proyectándose un modelo más horizontal que, junto con los propios inputs de la didáctica del patrimonio, colabora en afianzar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. Discusión

Del análisis de los datos obtenidos, estructurados en base a los ámbitos analíticos y las categorías mencionadas en el apartado anterior, se desprende un consenso sobre la manera en la cual las rutas del exilio del MUME, y, por ende, los lugares de memoria asociados a las mismas ejercen un enorme impacto educativo. Un impacto que debe valorarse en la medida en que pisar el terreno aporta un potencial didáctico que posibilita un acercamiento en profundidad al objeto de estudio que no podría ser alcanzado a través de la educación formal. El equipo educativo del MUME ha coincidido en destacar que las rutas patrimoniales en general, y las del exilio en particular, suponen un importante atractivo para docentes y alumnos, ya que potencian

estrategias de aprendizaje de tipo vivencial. Lo experiencial, lo vivencial, lo sensorial, lo emocional son, en definitiva, aquellos aspectos que harán perdurar el aprendizaje y lo convertirán en significativo. Estudios como el de Roca (2004), que analiza los itinerarios urbanos en Barcelona, así como los de Marquès (2014) y Font et al. (2016), centrados en las propias rutas del exilio, apuntan en esta línea, mientras que González Vázquez (2018) refuerza esta visión en su estudio expositivo de las rutas del exilio del MUME.

Sobre el alto impacto del patrimonio a nivel emocional, y cómo ello influye en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se han pronunciado numerosos autores (Estepa, 2001, 2003, 2013; Fontal, 2008, 2012, 2013; Coma y Santacana, 2010; Cuenca, 2014, 2016; Santacana y Llonch, 2012; González-Sanz y Feliu-Torruella, 2015; Lucas y Estepa, 2016, 2017), tal como también lo han hecho de manera específica varias de las personas entrevistadas en el presente estudio, como DP, SM, JT y PC. La reflexión de este último, que pone en relación el éxito de la ruta con el nivel de exposición vivencial de la misma, se escenifica en el caso de la visita a la playa de Argelès-sur-Mer, donde se ubicó el principal campo de internamiento para los exiliados republicanos. Se trata de un planteamiento que enlaza con un caso expuesto por Molina y Egea (2018), que se contextualiza en el desarrollo de una Unidad Didáctica innovadora sobre la Segunda Guerra Mundial para 4º de ESO. Su ejecución puso de manifiesto un alto grado de adquisición de empatía histórica entre el alumnado, la cual se plasmó de manera muy significativa al realizar una comparativa entre imágenes de los campos de concentración del sur de Francia donde estaban ubicados los republicanos españoles exiliados, y los actuales campos de refugiados sirios.

Los lugares de memoria aportan una gran capacidad de conexión empática con el alumnado, facilitando así la adquisición de un conocimiento a nivel histórico que está vinculado, a su vez, con valores de respeto a los Derechos Humanos (Galiana, 2018). Ponerse en la piel del otro, de aquellas personas que, en este caso, sufrieron experiencias dramáticas como la reclusión y el internamiento, refuerza el proceso de enseñanza-aprendizaje de unos sujetos históricos extremadamente complejos. Una visión expresada específicamente a través de los testimonios de MB, RR y CV.

La distancia emocional entre alumnado y agentes históricos se presenta como una gran dificultad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una distancia que, en el caso que nos ocupa en el presente estudio, se minimiza mediante dos vías. La primera tiene que ver con la capacidad de relacionar los conflictos del pasado con los del presente. La memoria implica un proceso de transmutación del pasado al presente (Huysen, 2002; Traverso, 2007; EriI, 2011, 2012), que ayuda a limitar las distancias temporales surgidas del estudio del pasado en clave exclusivamente historicista. Así, trabajar el exilio republicano de 1939 permite acercarse también a aquellas situaciones actuales relacionadas con la deportación o las crisis de refugiados. La segunda tiene que ver con el arraigo del alumnado en el territorio y con la identificación de este con las historias del exilio mediante su vinculación familiar. Así lo constatan los testimonios de SM, RR y FR, cuya visión concuerda a su vez con las aportaciones de Trškan (2017) y Galiana (2018) sobre la influencia que ejercen el patrimonio y la historia locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La permeabilidad psicológica del alumnado de educación secundaria y bachillerato, cuya formación ideológica a nivel personal se desarrolla a lo largo de las mencionadas etapas curriculares (Pagès, 2005; Barriga-Ubed y Sabido-Codina, 2020; Banderas Navarro, 2020),

hace que la experiencia en el MUME cobre un cariz político e ideológico, como así reflexionan de manera recurrente JT y PC en sus testimonios. Las rutas del MUME ofrecen la posibilidad de reflexionar sobre cuestiones ideológicas básicas, como el valor de la democracia o la necesidad de defender los derechos políticos y sociales, haciéndose servir de estrategias didácticas ajenas a los estándares del aula. De esta manera, el alumnado recibe un importante input por parte de la educación patrimonial que ayuda a fortalecer su formación política e ideológica.

El testimonio de SC permite hacer, además, una reflexión global sobre el rol ejercido por el educador patrimonial en el contexto relacional entre alumnado y profesorado. Tal y como exponen González-Sanz et al., (2017), el uso de metodologías activas y participativas transforma las relaciones entre los diferentes agentes implicados en la acción didáctica, de manera que el alumnado abandona la pasividad y adquiere un rol más protagonista. Llevado a las rutas del MUME, ello implica el desarrollo de una acción didáctica más horizontal, en la que, gracias al papel ejercido por los educadores patrimoniales, alumnado y profesorado interactúan en condiciones más igualitarias que las habituales en contextos educación formal, y se genera un entorno más atractivo para el alumnado (Luna Delgado, 2019).

6. Conclusiones

La presente investigación remarca alguna de las reflexiones más determinantes en el ámbito de estudio que vincula a memoria histórica, patrimonio y educación, con el valor añadido de aportar la visión integral que representan los profesionales de la educación patrimonial. El MUME es un referente en materia de educación patrimonial en memoria histórica, y, a través del desarrollo del presente estudio, y de los ámbitos analíticos y categorías identificadas en su análisis, se nos permite dar respuesta a los objetivos de investigación planteados. Así, en referencia al objetivo general, se establece un patrón definitorio básico al respecto de la didáctica de la memoria histórica y su relación con el patrimonio (figura 2). De igual manera, se responde al objetivo específico a través de la identificación de aquellos elementos que determinan el valor educativo de las rutas del exilio como herramienta de educación patrimonial.

Con anterioridad a la presentación de los elementos concluyentes del estudio en relación con el planteamiento de la investigación, cabe reseñar que, en tanto que representación del pasado en el presente, la memoria histórica tiene un uso utilitario. De esta manera, el patrimonio y su didáctica ejercen como una importante herramienta para completar dicha función.

Como hitos que representan la mencionada transmutación de pasado a presente, identificamos a los lugares de memoria como el primer gran ámbito analítico sobre el cual vehicula el presente estudio. Aparecen proyectados como un elemento claramente diferenciado del conjunto de espacios patrimoniales de tipo histórico que, al estar cargados de significación política y de capacidad reparadora, representan un foco de promoción para la reflexión crítica en contextos educativos.

El segundo ámbito analítico identificado y desarrollado son las rutas, cuya implementación y ejecución genera un efecto multiplicador sobre el proceso de acción didáctica en memoria histórica. La creación de narrativas comunes entre un conjunto de lugares de memoria refuerza el factor vivencial y la capacidad para generar sentimientos de empatía histórica. Unos sentimientos que, al ser evocados a través de la dialéctica entre pasado y presente, generan reflexiones

vinculadas con la actualidad. Así, en las rutas del exilio del MUME son constantes los apuntes y las menciones a los conflictos armados o las crisis de refugiados que son protagonistas hoy día.

La identificación de rutas y lugares de memoria como parte esencial de la didáctica de la memoria histórica conlleva la proyección del tercer ámbito analítico señalado, el impacto educativo generado por la práctica ejercida desde el equipo educativo del MUME. Ante la evidente dificultad que existe a la hora de intentar transmitir valores en el ámbito de la enseñanza formal, el valor añadido del patrimonio, en general, y de los lugares de memoria en particular, permite afianzar un modelo de enseñanza-aprendizaje que sobrepasa los límites de la mera transmisión de conocimiento. El papel de la educación patrimonial en la didáctica de la memoria histórica, cuyo sector cuenta con profesionales altamente cualificados y motivados, supone un pilar estructural en la consolidación de semejante modelo.

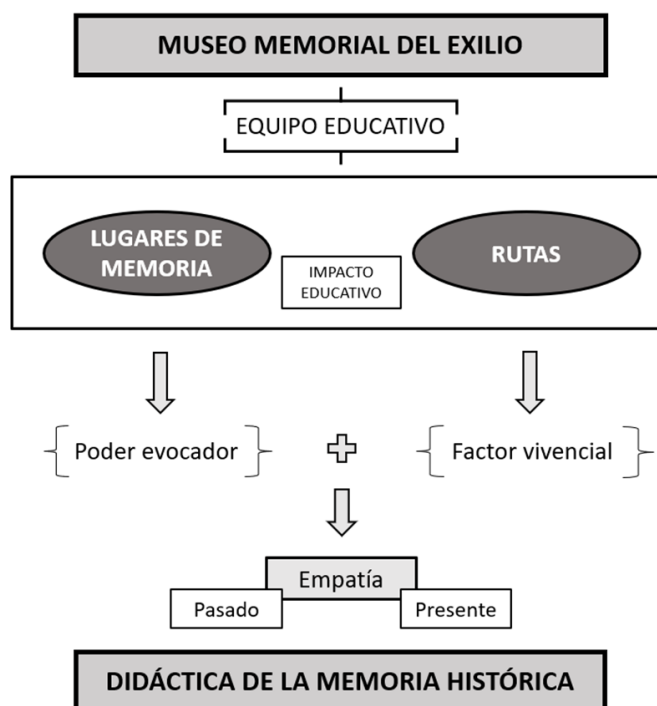


Figura 2. Elementos principales de la didáctica de la memoria histórica según el equipo educativo del MUME.

Agradecimientos y financiación

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i, Desarrollo de perspectivas críticas a partir del patrimonio del conflicto en la formación de profesorado, PID2020-118615RB-I00, financiado por MCIN.

Contribución específica de los autores

David González-Vázquez: concepción original del trabajo, análisis y obtención de datos, redacción, revisión crítica del contenido y aprobación de la versión final.

María Feliu-Torruella: análisis y obtención de datos, redacción, revisión crítica del contenido y aprobación de la versión final.

Bibliografía

- Banderas Navarro, N. (2020). Educar para una ciudadanía crítica: una investigación a partir de los usos y finalidades de la historia escolar. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 205-237. <https://doi:10.6018/pantarei.444791>
- Barbosa-Chacón, J. y Barbosa-Herrera, J.; Rodríguez-Villabona, R. (2015). Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas: Una mirada “desde” y “para” el contexto de la formación universitaria. *Perfiles Educativos*, 37, 130–149.
- 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-Rosenkraz y J. Prats Cuevas (eds.) *Memoria histórica y enseñanza de la Historia* (pp. 113-134). Trea.
- Bellatti, I. y Sáez-Rosenkraz, I. (2020). Repensar la didáctica de la historia desde la memoria. En I. Sáez-Rosenkraz y J. Prats Cuevas (eds.) *Memoria histórica y enseñanza de la Historia* (pp. 65-88). Trea.
- Bevernage, B. y Wouter, N. (eds.) (2018). *The Palgrave handbook of state-sponsored history after 1945*. Palgrave Macmillan.
- Cairns, J. (1989). Some Reflections on Empathy in History. *Teaching History*, 55, 13–18.
- Coma, L. y Santacana, J. (2010). *Ciudad educadora y patrimonio: Cookbook of heritage*. Trea.
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo Didáctica de la lengua y la literatura*, 19, 76-96.
- Cuenca, J. M. (2016). Escuela, patrimonio y sociedad. La socialización del patrimonio. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 1, 23-41.
- Delgado, E.J. (2015). Educación ciudadana y memoria histórica en la enseñanza de las ciencias sociales. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 14, 97-109.
- Delgado, E. J. y Estepa, J. (2018). Ciudadanía y dimensiones de la memoria en el aprendizaje de la Historia: análisis de un caso de educación secundaria. *Vínculos de Historia. Revista del Departamento de Historia de la Universidad de Castilla-La Mancha*, 7, 366, 388.
- Erll, A. (2011). *Memory in culture*. Palgrave Macmillan.
- Erll, A. (2012). *Memoria colectiva y culturas del recuerdo. Estudio introductorio*. Ediciones Uniandes.
- Estepa, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, 93-105.
- Estepa, J. (2003). Investigando las sociedades actuales e históricas. *Investigación en la Escuela*, 51, 71-82.
- Estepa, J. (ed) (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. UHU Publicaciones.
- Estepa, J. y Delgado, E.J. (2020). Construyendo compromiso democrático: memoria histórica, patrimonio y educación ciudadana. En I. Sáez-Rosenkraz y J. Prats Cuevas (eds.) *Memoria histórica y enseñanza de la Historia* (pp. 45-64). Trea.

- Feliu-Torruella, M. y Hernández-Cardona, F. (2020). The Spanish Civil War in the Classrooms: Working for Citizenship Education. En E. Delgado-Algarra y J. Cuenca-López. *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 430-449). IGI Global.
- Font, J. (2009). A cavall de la història i la memòria: el Museu Memorial de l'Exili de la Jonquera-MUME. En *Mnemosine: revista catalana de museologia*, 5, 105-113.
- Font, J.; González, D.; Domènech, G. y Marquès, S. (2016). La memoria del exilio republicano a través de sus espacios: patrimonio, turismo y museos en el territorio catalán transfronterizo. En I. Arrieta (ed.) *Lugares de memoria traumática. Representaciones museográficas de conflictos políticos y armados* (pp. 71-98). UPV/EHU Servicio Editorial.
- Font, J. (2017). En la periferia transfronteriza tras las huellas del exilio. El proyecto del Museu Memorial de l'Exili (MUME) diez años después. *RdM. Revista de Museología: Publicación científica al servicio de la comunidad museológica*, 69, 126-142.
- Font, J. (2019). El Museu Memorial de l'Exili de La Jonquera (MUME): historia crítica, trabajo de memoria y compromiso con el presente. *Sansueña: revista de estudios sobre el exilio republicano de 1939*, 1, 217-221.
- Font, J. (2021). Un futuro público para el pasado: algunas reflexiones en torno al patrimonio memorial y su musealización a propósito de la Red de Espacios de Memoria Democrática de Cataluña. En I. Real López (ed.) *Arte, memoria y museos* (pp. 75-100). Trea.
- Fontal, O. (2008). La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. En S. Mateos (coord.). *La comunicación global del patrimonio cultural* (pp. 79-110). Trea.
- Fontal, O. (2012). Patrimonio y educación: una relación por consolidar. *Aula de innovación educativa*, 208, 10-13.
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Trea.
- Galiana, V. (2018). La memoria democrática en las aulas de secundaria y bachillerato: balance de una experiencia didáctica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 34, 3-18.
- González, D. y Font, J. (2016). La museización del patrimonio memorial transfronterizo: el caso del exilio republicano y sus espacios. *Revista MIDAS-Museus e Estudos Interdisciplinares*, 6. <https://doi.org/10.4000/midas.1030>
- González Vázquez, D. (2017). El turismo de memoria y las implicaciones de la frontera: una aproximación teórica desde los Pirineos. En R. Arnabat y M. Duch (eds.), *Polítiques memorials, fronteres i turisme de memòria* (pp. 97-114). PUP-PURV.
- González Vázquez, D. (2018). Les rutes de l'exili del MUME: una dècada connectant espais de memòria a la Catalunya transfronterera. *EBRE 38 – Revista Internacional de la Guerra Civil (1936-1939)*, 8, 279-308.
- González, P. y Pagès, J. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Revista Historia y Memoria*, 9, 275-311.
- González García, E. (2012). La cultura política en los manuales escolares para la ciudadanía y los derechos humanos. En N.de-Alba-Fernández, F. F. García-Pérez y A. Santisteban Fernández (coords.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Volumen I* (pp. 447-455). Diada Editora.

- González-Sanz, M y Feliu-Torruella, 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. *Clio – History and History teaching*, 41. <http://clio.rediris.es/n41/articulos/gonzalezFeliu2015.pdf>
- González-Sanz, M., Feliu-Torruella, M. y Cardona-Gómez, G. (2017). Las Visual Thinking Strategies (VTS) desde la perspectiva del educador patrimonial. DAFO del método en su aplicación práctica. *Revista de Educación*, 375, 160-183.
- Guillén, M. (2016). Un viaje al siglo XVI a partir de los casos de un corsario y un bandolero. Una experiencia de empatía histórica en Secundaria. *Clio. History and History teaching*, 42.
- Guixé, J. (2008). El Memorial Democrático y los lugares de la memoria: la recuperación del patrimonio memorial en Cataluña. *Entelequia*, 7, 217-228.
- Guixé, J. (2009). Espacios, memoria y territorio, un memorial en red en Cataluña. En R. Vinyes (ed.). *El Estado y la memoria: Gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia* (pp. 569-608). RBA Libros.
- Hernández Ramírez, J. (2011). Los caminos del patrimonio. Rutas turísticas e itinerarios culturales. *PASOS-Revista de Patrimonio y Turismo Cultural*, 9 (2), 225-236.
- Huyssen, A. (2002). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. FCE.
- ICOMOS. (2008). *Carta de Itinerarios Culturales*. Comité Científico Internacional de Itinerarios Culturales (CIIC). Quebec: Asamblea General de ICOMOS.
- Jara, O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: Aproximaciones desde tres ángulos. *Revista Internacional sobre Investigación en educación global y para el desarrollo*, 1, 56–70.
- Jara, O. (2018). *La Sistematización de Experiencias: práctica y teoría para otros mundos Posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano–CINDE.
- Jelin, E. y Lorenz, F. G. (comps.). (2004). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Siglo XXI Editores.
- López Benito, V. y Martínez Gil, T. (2014). El uso educativo de las emociones en los Museos de la Memoria. *HER&MUS: Heritage and Museography*, 15 (6.2), 57-65.
- López-Guzmán, T. y Sánchez, S. (2008). La creación de productos turísticos utilizando rutas enológicas. *Pasos-Revista de turismo y patrimonio cultural*, 6 (2), 159-171.
- López Facal, R. y Santidrián, V.M. (2011). Los «conflictos sociales candentes» en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.
- López Fernández, M^a I. (2006). Diseño y programación de itinerarios culturales. *Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 60, 20-33.
- Lucas, L. y Estepa, J. (2016). El patrimonio como instrumento para la formación de la ciudadanía crítica y participativa. *Investigación en la Escuela*, 89, 35-46. <https://doi.org/10.12795/IE.2016.i89.03>
- Lucas, L. y Estepa, J. (2017). Educación patrimonial e Inteligencia Emocional. Hablan los alumnos. *CLIO. History and History teaching*, 43, 194-207.

- Luna Delgado, D. (2019). Innovación didáctica en Historia: un estado de la cuestión en torno a cuatro ejes temáticos. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 161-181. <https://doi:10.6018/pantarei/2019/08>
- Marquès, S. (2014). Trepitjant història! Una ruta d'exili amb universitaris. *Temps i espais de memòria. Revista digital del Memorial Democràtic*, 2, 21-24.
- 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.
- Miguel-Revilla, D. y Sánchez, M. (2018). Modelos de conciencia histórica en el alumnado de Educación Secundaria: tradición, simbología y contextualización en torno a los restos del franquismo. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 119-142. <https://doi:10.6018/pantarei/2018/6>
- Molina, S. y Egea, J. (2018). Evaluar la adquisición de las competencias históricas en Secundaria: un estudio de caso centrado en la empatía histórica. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33 (1), 1-22. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1737>
- Molina Puche, S. y Salmerón Ayala, A. (2020). La empatía como elemento para la adquisición del pensamiento histórico en alumnos de bachillerato. Un estudio de caso centrado en la Guerra Civil española y el franquismo. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 129-153. <https://doi:10.6018/pantarei.444761>
- Quera, A. (2021). El Museo Memorial del Exilio (MUME). En Real López, I. (ed.) *Arte, memoria y museos* (pp. 101-108). Trea.
- Pagès, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 44, 45-56.
- Pagès, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Íber - Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, 43-53.
- Pagès, J. y Casas, M. (2005). *Republicans i republicanes als camps de concentració nazis. Testimonis i recursos didàctics per a l'ensenyament secundari*. Ajuntament de Barcelona – Institut d'Educació.
- Pérez, P. (2012). *La exposición sensitiva y emocional*. Trea.
- Prats, J. (2008). Memoria histórica «versus» historia enseñada. *Íber - Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, 5-8.
- Prats, J. (2020). Memoria histórica y enseñanza de la historia. En I. Sáez-Rosenkraz, y J. Prats Cuevas (eds.) *Memoria histórica y enseñanza de la Historia* (pp. 11-28). Trea.
- Pujol, E. (2003). El Museu de l'Exili de La Jonquera. *Mnemosine: revista catalana de museologia*, 1, 67-78.
- 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-Rosenkraz, J. Prats Cuevas (eds.) *Memoria histórica y enseñanza de la Historia* (pp. 29-44). Trea.
- Santacana, J. y Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Trea.

- Rengifo, J. I. (2006). Rutas culturales y turismo en el contexto espanyol. *Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 60, 115-125.
- Roca, J. (2004). L'itinerari com a forma artística, la ciutat i la ciutadania. *Tourismes. La derrota de la dissensió. Itineraris crítics* (pp. 101-113). Fundació Antoni Tàpies.
- Roigé, X. (2016). De monumentos de piedra a patrimonio inmaterial. Estrategias políticas, museológicas y museográficas de presentación de la memoria. En I. Arrieta. (ed.) *Lugares de memoria traumática. Representaciones museográficas de conflictos políticos y armados* (pp. 23-47). UPV/EHU Servicio Editorial.
- Rosemberg, J. y Kovacic, V. (2010). *Educación, memoria y Derechos Humanos: orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*. Ministerio de Educación, Buenos Aires.
- Rubin, B. C. y Cervinkova, H. (2019). Challenging Silences: Democratic Citizenship Education and historical Memory in Poland and Guatemala. *Anthropology & Education Quarterly*, 51, 178-194. <https://doi.org/10.1111/aeq.12329>
- Sáez-Rosenkraz, I. y Prats Cuevas, J. (eds.) (2020). *Memoria histórica y enseñanza de la Historia*. Trea.
- Sáez-Rosenkraz, I.; Sabido-Codina, J. y Barriga-Ubed, E. (2020). Materialidades para la enseñanza de la memoria: currículo y libros de texto. En I. Sáez-Rosenkraz; y J. Prats Cuevas (eds.) *Memoria histórica y enseñanza de la Historia* (pp. 89-110). Trea.
- Saenz del Castillo, A. (2017). La arqueología del conflicto en el País Vasco y su potencial didáctico. *Revista Otarq*, 2, 129-145.
- Santacana, J. (2007). Museografía didáctica, museos y centros de interpretación del patrimonio. En J. Santacana y N. Serrat (coord.) *Museografía didáctica* (pp.395-471). Ariel.
- Santacana, J. (2015). El patrimonio, la educación y el factor emocional. En G. Solé (coord.). *Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma educação patrimonial* (pp 17-34). CIED Universidade do Minho.
- Santiesteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El futuro del pasado. Revista electrónica de Historia*, 10, 57-79. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Saz, I. (2007). El «moment memòria». Justicia, veritat i reconciliació democràtica. En A. Colomines y J. Villarroya (coords.). *Dossier Història i memòria del segle XX* (pp. 27-40). Editorial Afers.
- Silva, E. (2011). Movimiento memorialista (El contexto de la memoria). En R. Escudero (coord.). *Diccionario de memoria histórica. Conceptos contra el Olvido* (pp. 69-75). Los Libros de la Catarata.
- Toledo Jofré, M., Magendzo Kolstrein, A., Gutiérrez Gianella, V. e Iglesias Segura, R. (2015). Enseñanza de 'temas controversiales' en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 275-292. <http://doi:10.4067/S0718-07052015000100016>
- Trabajo Rite, M. y Cuenca López, J. M. (2017). La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria. *Pulso – Revista de Educación*, 40, 159-174.

- Tribó, G. (coord.) (2010). *Fem memòria, construïm futur*. Graó.
- Traverso, E. (2007). *El pasado, instrucciones de uso: historia, memoria, política*. Marcial Pons.
- Tresserras, J. (2005). Rutas e itinerarios culturales en Iberoamérica. *Cuadernos del Patrimonio Cultural y turismo*, 15, 13-56.
- Trškan, D. (2017). The Role of Local History in Elementary and Secondary Schools in Slovenia: An Evaluation of the Centre for School and Outdoor Education. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 123-134. <http://doi:10.6018/pantarei/2017/8>
- Valls Montés, 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: revista de investigación*, 6, 61-74.
- Valls, R.; Parra, D. y Fuertes, C. (2017). Los temas históricos conflictivos y su abordaje escolar: un ejemplo español. *Clío & Asociados*, 25, 8-21. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i25.6917>
- Vicent, N., Castrillo, J., Ibañez-Etxeberria, A., & 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. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 55-91. <https://doi:10.6018/pantarei.445721>

Fuentes

- Decreto 15/2017, de 12 de mayo, por el que se crea el Consejo Asesor de la Memoria Histórica. Boletín Oficial de la Rioja. Logroño. 17 de mayo de 2017, núm. 56, pp. 6546 – 6547. https://ias1.larioja.org/boletin/Bor_Boletin_visor_Servlet?referencia=5139424-1-PDF-509267-X
- DECRETO 9/2018, de 12 de abril, de la Memoria Histórica y Democrática de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León. Valladolid. 16 de abril de 2018, núm. 73, pp. 14968 – 14978. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2018/04/16/pdf/BOCYL-D-16042018-1.pdf>
- Gobierno de España (2020). *Anteproyecto de Ley de Memoria Democrática*. 15 de septiembre de 2020. Consejo de ministros, Madrid. <https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/Paginas/enlaces/150920-enlace-memoria.aspx>
- Gogora - Memoriaren, Bizikidetzaren eta Giza Eskubideen Institutua. Borrador para un anteproyecto de Ley de Memoria Histórica y Democrática de Euskadi. Septiembre de 2019. Bilbao. https://www.gogora.euskadi.eus/contenidos/informacion/gogora_dokumentuak/es_def/LEY%20MEMORIA%20HISTORICA%20CAST.PDF
- Ley 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura. Boletín Oficial del Estado. Madrid. 27 de diciembre de 2007, núm. 310, pp. 1-14. https://www.boe.es/buscar/pdf/20_07/BOE-A-2007-22296-consolidado.pdf
- Ley Foral 33/2013, de 26 de noviembre, de reconocimiento y reparación moral de las ciudadanas y ciudadanos navarros asesinados y víctimas de la represión a raíz del golpe militar de 1936.

Boletín Oficial del Estado. Madrid. 20 de diciembre de 2013, núm. 304, pp. 102302 – 102310. <https://www.boe.es/eli/es-nc/lf/2013/11/26/33/dof/spa/pdf>

Ley 2/2017, de 28 de marzo, de *Memoria Histórica y Democrática de Andalucía*. Boletín Oficial del Estado. Madrid. 21 de abril de 2017, núm. 95, pp. 1 – 22. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2017/BOE-A-2017-4348-consolidado.pdf>

Ley 14/2018, de 8 de noviembre, de *memoria democrática de Aragón*. Boletín Oficial del Estado. Madrid. 16 de enero de 2019, núm. 14, pp. 1 – 36. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2019/BOE-A-2019-466-consolidado.pdf>

Ley 5/2018, de 14 de diciembre, de *memoria histórica de Canarias y de reconocimiento y reparación moral de las víctimas canarias de la guerra civil y la dictadura franquista*. Boletín Oficial del Estado. Madrid. 25 de enero de 2019, núm. 22, pp. 6418 – 6428. <https://www.boe.es/eli/es-cn/l/2018/12/14/5/dof/spa/pdf>

Ley 1/2019, de 21 de enero, de *memoria histórica y democrática de Extremadura*. Boletín Oficial del Estado. Madrid. 25 de enero de 2019, núm. 38, pp. 13202 – 13235. <https://www.boe.es/boe/dias/2019/02/13/pdfs/BOE-A-2019-1936.pdf>

Ley 1/2019, de 1 de marzo, para la recuperación de la memoria democrática en el Principado de Asturias. Boletín Oficial del Estado. Madrid. 12 de abril de 2019, núm. 88, pp. 5 – 23. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2019/BOE-A-2019-5480-consolidado.pdf>

Llei 13/2007, del 31 d'octubre, del *Memorial Democràtic*. Ple del Parlament de Catalunya. Barcelona. 24 d'octubre de 2007, núm. 23, pp. 1 – 29. <https://www.boe.es/boe/dias/2007/11/27/pdfs/A48487-48491.pdf>

Llei 14/2017, de 10 de novembre, de *memòria democràtica i per la convivència de la Comunitat Valenciana*. Boletín Oficial del Estado. Madrid. 23 de diciembre de 2017, núm. 311, pp. 1 – 38. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2017/BOE-A-2017-15371-consolidado.pdf>

Llei 2/2018, de 13 d'abril, de *memòria y reconeixement democràtics de les Illes Balears*. Boletín Oficial del Estado. Madrid. 14 de mayo de 2018, núm. 117, pp. 1 – 26. <https://boe.es/buscar/pdf/2018/BOE-A-2018-6405-consolidado.pdf>

Ordre IRP/91/2010, de 18 de febrer, per la qual es crea la *Xarxa d'Espais de Memòria Democràtica de Catalunya*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. Barcelona, del 26 de Febrero de 2010, núm. 5576, pp. 14651 – 14653. <https://www.boe.es/boe/dias/2019/02/13/pdfs/BOE-A-2019-1936.pdf>

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.

