



REIDICS

Revista de Investigación en  
Didáctica de las Ciencias  
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 8, 2021  
Recibido 30 diciembre de 2020  
Aceptado 1 marzo 2021

## ***Educación ciudadana, patrimonio y memoria en la enseñanza de la historia: estudio de caso e investigación-acción en la formación inicial del profesorado de secundaria<sup>1</sup>***

*Citizenship education, heritage and memory in the teaching of history: case study and action research in the initial training of High School Education teachers*

Jesús Estepa-Giménez

*Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social, Universidad de Huelva*

*Email: [jestepa@uhu.es](mailto:jestepa@uhu.es)*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6381-8331>*

Emilio José Delgado-Algarra

*Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social, Universidad de Huelva*

*Email: [emilio.delgado@ddcc.uhu.es](mailto:emilio.delgado@ddcc.uhu.es)*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2183-8465>*

*DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.172>*

### **Resumen**

Considerando la relevancia que la educación para una ciudadanía democrática debe tener en la enseñanza de la historia, hemos desarrollado un proyecto de innovación docente dirigido al profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de Educación Secundaria en formación inicial para la inclusión crítica de temáticas controversiales en el currículum de Ciencias Sociales de dicha etapa educativa. En el seno del proyecto, y dentro del Máster de formación del profesorado en Educación Secundaria (MAES) de la Universidad de Huelva, hemos diseñado y llevado a la práctica una propuesta de formación docente sobre temáticas

<sup>1</sup> Este trabajo es resultado de investigación del Proyecto I+D+i Educación patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía. Análisis de buenas prácticas, diseño e intervención en la enseñanza obligatoria (EDU2015-67953-P) (MINECO/FEDER).

controversiales en el curso 2018-2019; centrando la atención en el Valle de los Caídos como ejemplo de antipatrimonio. Con base en un paradigma interpretativo, desarrollamos un estudio de caso cuyo registro se efectúa por grabación de audio y vídeo y un análisis DAFO y CAME. Entre los resultados de esta investigación, destacamos que el patrimonio, más concretamente lo que hemos denominado antipatrimonio es, por definición, una fuente de debate que permite abordar la educación patrimonial desde un enfoque crítico y conectado con la educación para una ciudadanía democrática. Además, si bien no existe un único posicionamiento en cuanto a la forma de inclusión de la controversia en el aula, sí que se reconoce su potencial en relación con un patrimonio que actúa como huella o testimonio de la memoria y que contribuye a la construcción del pensamiento crítico, base del debate democrático.

**Palabras clave:** didáctica de la historia; educación ciudadana; educación patrimonial; memoria e historia; formación inicial del profesorado.

---

### Abstract

Considering the relevance that education for a democratic citizenship should have in the teaching of history, we have developed an educational innovation project aimed at Social Sciences teachers of High School Education in initial training and focused on the critical inclusion of controversial issues in Social Sciences curriculum for that educational level. Within the project, and within the Master's Degree in Teacher Training in High School Education (MAES) at the University of Huelva, we have designed and put into practice a proposal for teacher training on controversial issues in the academic year 2018-2019; focusing on the Valley of the Fallen as an example of anti-heritage. Based on an interpretive paradigm, we develop a case study whose registration is made by audio and video and SWOT and CAME analysis. Among the results of this research, we highlight that heritage, more specifically what we have called anti-heritage is, by definition, a source of debate that allows us to approach heritage education from a critical approach and connected with education for a democratic citizenship. Furthermore, although there is no single position regarding the way to include controversy in the classroom, its potential is recognized in relation to a heritage that acts as a trace or testimony of memory and that contributes to the construction of critical thinking, basis of democratic debate.

**Keywords:** didactics of history; citizenship education; heritage education; memory and history; initial teacher training.

---

## 1. Introducción

Podemos considerar a Joan Pagés pionero en nuestro país en señalar los beneficios de las estrategias deliberativas y de toma de decisiones, así como del tratamiento de temáticas controversiales a la hora de educar en valores democráticos desde la enseñanza de la historia. Ya en 1994 diseñó una unidad didáctica en relación con el conflicto remensa medieval y el conflicto contemporáneo de Chiapas (Pagés, 1994). En 2010 convocó, junto con Antoni Santisteban, las VII Jornadas Internacionales de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, dedicadas a *Les Qüestions Socialment Vives i L'Ensenyament de las Ciències Socials* (Pagés y Santisteban, 2011). En 2019, en un artículo en esta misma revista, afirmaba que, desde una perspectiva metodológica, la controversia, el debate y la discusión se están convirtiendo en una de las estrategias más poderosas de la educación para la ciudadanía (Pagés, 2019).

En este sentido, la memoria debe entenderse como un espacio de tensiones contrapuestas cuya inclusión en la enseñanza de la historia forma parte de las denominadas temáticas controversiales (Aranguren-Juaristi, Apaolaza-Llorente, Etxeberria Arquero y Vicent, 2020). También en esta línea de investigación, la aportación de Pagés fue destacada y temprana, así en 2005 publica un interesante material didáctico sobre los republicanos y republicanas españoles en los campos de concentración nazi (Pagés y Casas, 2005). En 2007, fue convocante de las IV Jornadas de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales dedicadas a la enseñanza y el aprendizaje de la memoria histórica en la educación primaria y secundaria (Pagés y González, 2009) y, en 2008, participó en un monográfico de la revista *Íber* sobre esta temática, afirmando que solo si se utilizan las competencias del pensamiento histórico será posible que los jóvenes entiendan la naturaleza de la memoria histórica y den sentido a la enseñanza de la historia, sintiéndose ellos también constructores de pasados y generadores de memorias liberadoras (Pagés, 2008).

Nuestra aportación a estos enfoques para el cambio de la práctica de la enseñanza de la historia ha sido la de relacionar los temas controvertidos con los que hemos denominado patrimonios en conflicto, más recientemente controversiales, para evitar la confusión con aquellos investigadores que utilizan esta denominación exclusivamente para referirse a elementos patrimoniales que recuerdan la memoria de los hechos traumáticos propios de los conflictos bélicos. Entre los elementos patrimoniales que incluimos en este concepto, hemos establecido uno relacionado con la memoria, que hemos denominado antipatrimonio, que se encuentra situado en el marco de una educación patrimonial sociocrítica (Estepa-Giménez y Martín Cáceres, 2018). Se plantea como necesidad la formación de una ciudadanía global, responsable, participativa y comprometida con la sostenibilidad y la justicia social y de mejorar la enseñanza para formar ciudadanos capaces de tomar decisiones fundamentadas (Estepa-Giménez y Martín Cáceres, 2020). También aquí podemos destacar la aportación de Pagés, junto con sus dos más cercanos colegas colaboradores, cuando señala que la educación patrimonial no puede limitarse a un catálogo de los activos y logros de una cultura determinada y su conocimiento; sino que también debería generar preguntas e indagaciones sobre los problemas relacionados con su creación, evolución, conservación y futuro (Santisteban, González-Monfort y Pagés, 2020).

Con base en estos patrimonios controversiales y en la enseñanza de la historia con memoria, como hipótesis de acción, en este artículo, se presenta el diseño y puesta en práctica de una propuesta didáctica centrada en el Valle de los Caídos, ejemplo de antipatrimonio. Esta propuesta se dirige a la formación inicial del profesorado que cursa el MAES en el itinerario de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (curso 2018-2019). Además, se expone el diseño de investigación y los principales resultados de la experimentación en el aula, que se ha mantenido durante los siguientes cursos académicos, más allá de los límites del proyecto de innovación e investigación docente que lo impulsó.

## **2. Hacia la enseñanza de una historia con memoria**

La memoria entendida como la vivencia del tiempo a través de la experiencia implica tomar decisiones sobre qué recordar de la herencia recibida. Recordar y olvidar no es un acto pasivo. En

este sentido, Bárcena (2011) destaca la importancia de preguntarse por la relación existente entre el tiempo de la memoria, desde la cual se construye la realidad, y el tiempo de la educación. Esta pregunta resulta fundamental a la hora de plantear la enseñanza de una historia con memoria; sin embargo, es preciso responder a varias preguntas ¿qué es la memoria?, ¿es adecuado hablar de memoria en singular?, ¿es el conflicto un problema en sí mismo?, ¿es el consenso una necesidad democrática?

Responder a la primera pregunta, además de implicar una gran complejidad, lleva a responder a la segunda. Desde un planteamiento multidimensional, hablar exclusivamente de memoria histórica supone una simplificación que nos lleva a perder gran parte de los matices que forman parte de la enseñanza de una historia con memoria desde un planteamiento transformador. La memoria puede ser entendida como facultad o como recuerdo. El recuerdo puede ser considerado en singular, como valor absoluto, y en plural, donde se acepta la existencia de múltiples memorias dentro de un mismo grupo y entre grupos. Paralelamente, centrándonos en la memoria entendida como recuerdo, existe un nivel individual, centrado en la persona que recuerda, un nivel colectivo o social, como herencia recibida desde el grupo social, y un nivel público u oficial, que implica un reconocimiento explícito por parte de la institución (Rinaldi, 2008). Hacer referencia a las memorias, se convierte en necesidad cuando nos referimos a la multidimensionalidad de las mismas y al hecho de que los niveles individual, social u oficial no sólo no tienen por qué ser coincidentes entre sí, sino que, además, en muchas ocasiones, se encuentran enfrentados.

En la Didáctica de la Historia, González Monfort y Pagés (2014) destacan la necesaria interacción entre historia y memoria; considerando que la enseñanza de la historia no sólo debe contribuir a comprender la memoria, sino que, además, debe integrarla. Cuando se plantea el enfoque de una historia con memoria, cabe tener en cuenta que las fuentes de la memoria, al igual que las de la historia, son múltiples. Las memorias pueden estar presentes en fuentes materiales, escritas, orales y gráficas o audiovisuales. Para comprender y analizar la relación entre memorias e historia, entran en juego 5 dimensiones claramente diferenciadas (Mainer, 2010; Cuesta, 2011): dimensión individual, dimensión social, dimensión histórica, dimensión conflictiva y dimensión selectiva. La dimensión individual, como indicábamos en la clasificación de Rinaldi (2008), implica el recuerdo y la interpretación de sí mismo, de los demás y del mundo que rodea a la persona. Esta dimensión individual tiene un fuerte vínculo con la dimensión social, considerando los recuerdos como fragmentos de tipo social donde la clase, el género, la etnia y las prácticas sociales e históricas tienen una gran relevancia (Koselleck, 2012). La dimensión histórica se refiere a la memoria de momentos traumáticos como, por ejemplo, el Holocausto judío, la dictadura cívico-militar Argentina (1976-1983), la dictadura militar chilena de Pinochet (1973-1990) o la guerra civil y el Franquismo, en el caso de España. La dimensión conflictiva focaliza la atención en las diferencias y choques derivados de las diferentes memorias. Finalmente, la dimensión selectiva de la memoria se refiere al acto, más o menos consciente, de recordar y olvidar.

Partiendo de este modelo multidimensional, podemos definir la memoria como *“un recuerdo cargado de valores subjetivos relacionados con los momentos conflictivos de nuestra historia reciente, definiéndose a raíz de la experiencia personal de cada individuo en el seno de un*

*grupo social determinado*” (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2016: 523). En este sentido, las memorias además de enriquecer la enseñanza de la historia pueden enriquecerse al situarse frente a otras memorias, individuales, intragrupo e intergrupo, considerando que el diálogo abierto, sincero y crítico al respecto es, aún a día de hoy, una tarea pendiente y una necesidad en la educación para una ciudadanía democrática capaz de comprender el presente, aprender del pasado y afrontar el futuro.

Otras preguntas que planteamos al principio de este apartado son si el conflicto es un problema en sí mismo y si el consenso es una necesidad democrática. Responderemos a ello desde la consideración de las oportunidades que ofrece el estudio de temáticas controversiales actuales e históricas en la educación para una ciudadanía democrática, crítica y responsable. La diversidad de factores que configuran las memorias y su multidimensionalidad hace imposible la construcción de una memoria histórica común, podemos hablar de memoria oficial, pero esta no siempre converge con las memorias individual y colectiva. Por todo ello, consideramos que aceptar la existencia de conflictos y comprender su naturaleza es una oportunidad para la enseñanza de la historia y para la mejora de la salud democrática. En esta línea, el rechazo a la dimensión conflictiva de la memoria y cualquier intento de forzar un consenso, no contribuyen en ningún caso ni a la reparación ni a la educación para una ciudadanía democrática. El consenso forzado implica una selección y un olvido impuestos que pueden quedar tamizados por la dulcificación de tiempos pasados (Montero y Pérez Guerrero, 2011).

### **3. Educación histórica y patrimonio controversial**

Volviendo a la perspectiva multidimensional de la memoria presentada con anterioridad, el patrimonio no es ajeno a dicha realidad y no tiene por qué simbolizar lo mismo para todas las personas. Atendiendo a esta pluralidad simbólica, el patrimonio puede ser portador de memorias en conflicto. Podemos distinguir cinco recursos para la enseñanza de una Historia con memoria: el trabajo con fuentes, imágenes, narraciones, testimonios y lugares de la memoria; contribuyendo al establecimiento de vínculos entre educación patrimonial, educación histórica y memoria.

La consideración de la naturaleza conflictiva del patrimonio portador de memorias, nos ha llevado a la creación del concepto de patrimonios controversiales -con anterioridad los denominábamos en conflicto-, con el que nos referimos a una selección de elementos patrimoniales para la enseñanza de la historia no por sus valores estéticos o medioambientales, sino por los conflictos que generan y sus causas, las cuales pueden ser de tipo ideológico, político, económico, medioambiental o por interacción entre ellos (Estepa-Giménez y Martín-Cáceres, 2018). Esta selección, además de ser intencionada, tiene como finalidad propiciar en el alumnado las competencias necesarias para desarrollar un pensamiento crítico. En definitiva, se trata de enseñar al alumnado a reflexionar críticamente sobre la información, las evidencias, las experiencias y los procesos de aprendizaje (Richard y Elder, 2005; Benejam, 2015; Delord, 2020).

Cuenca y Martín-Cáceres (2014) han considerado la relevancia de vincular el patrimonio con el análisis de los problemas sociales relevantes, abriendo camino para abordar estos patrimonios controversiales como elementos que permiten aproximarnos a la realidad social de una comunidad desde una perspectiva crítica. Perspectiva que observamos en los estudios de

patrimonio de autores como Rodney Harrison (2010), en el Handbook editado por Waterton y Watson (2015), el libro de Graham, Ashworth, y Tunbridge (2016); como igualmente, en trabajos anteriores de algunos de estos autores (Poria y Ashworth, 2009; Porter, y Salazar, 2005; Tunbridge y Ashworth, 1996).

Estos patrimonios controversiales los podemos clasificar en tres bloques: patrimonios que generan conflicto, patrimonios silenciados y patrimonios en transición, dentro de los cuales podemos diferenciar hasta ocho subgrupos, cuatro en el primer bloque y cuatro en el segundo, que pasamos a enumerar. En el bloque de los patrimonios que generan conflicto o conflictivos, el que denominamos antipatrimonio por los contravalores que representa, un segundo subgrupo formado por los dilemas patrimoniales, en tercer lugar, el que hemos clasificado como patrimonio de la crueldad, y, por último, cierra el bloque el que hemos venido a denominar como patrimonios interesados. El antipatrimonio tendría una fuerte relación con la enseñanza de una historia con memoria; ya que nos centramos en el acto de no olvidar las atrocidades cometidas en guerras, conflictos violentos, etc.; buscando desarrollar una actitud empática y establecer vínculos con las víctimas a través de fuentes orales y materiales, imágenes, testimonios, narraciones, etc. Algunos ejemplos de ello lo encontramos en los campos de concentración y exterminio nazi, como Dachau, Mauthausen, y Auschwitz (Sabido y Tarragona, 2020), los museos/centros de interpretación de la Inquisición (Moreno, 2012), Museo de la Memoria y los Derechos Humanos en Santiago de Chile y Buenos Aires (Campos, 2020), el Hiroshima Peace Memorial Museum en Japón (Delgado-Algarra y Nakamura, 2017) o el Museo-Casa de la Memoria de Medellín (Colombia).

Estos espacios deben contribuir a que la ciudadanía se haga preguntas y reflexione, aunque estos postulados no sean compartidos por todos debido al conflicto de memorias (Estepa-Giménez y Martín Cáceres, 2020). Pese a ello, como indican Poria y Ashworth (2009), es bastante habitual que la musealización de tales lugares tenga un fin más turístico que educativo. Pese a que además de destacar las consecuencias negativas de la guerra y de los regímenes totalitarios, se plantean como vías de difusión de mensajes en defensa de la paz y de la tolerancia (Hooper-Greenhill, 1992); la realidad es que hay estudios posteriores que ponen de manifiesto que en la interpretación de algunos de estos lugares prevalece un enfoque eminentemente heroico o nacionalista.

En el caso de España, Feliú y Hernández Cardona (2013) identifican la huella material de la guerra civil española como un patrimonio conflictivo donde existen paisajes, lugares y restos materiales que, además de evocar memorias, ayudan a comprender y dotar de significado lo que se recuerda. En esta línea, el Valle de los Caídos, se convierte en un espacio paradigmático dentro de los patrimonios controversiales debido a que las interpretaciones en torno a él dependen en gran parte del posicionamiento ideológico de los ciudadanos, y de los usos y de los objetivos implícitos en cada posicionamiento (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2014). Por ello, en la propuesta didáctica que diseñamos para la formación inicial del profesorado de secundaria, se considera el Valle de los Caídos como un potente recurso didáctico para facilitar el análisis de la pluralidad mnemónica y de los intereses políticos e ideológicos implícitos en dicha pluralidad; contribuyendo a la educación de ciudadanos críticos y democráticos desde la enseñanza de la historia.

## 4. Diseño de investigación

En el seno del proyecto, y dentro del Máster de formación del profesorado en Educación Secundaria (MAES) de la Universidad de Huelva (UHU), diseñamos y llevamos a la práctica una actividad formativa (hipótesis de acción) sobre temáticas controversiales dirigida al profesorado de educación secundaria en formación inicial. Esta propuesta centra la atención en el Valle de los Caídos, patrimonio arquitectónico de la Guerra Civil Española, que consideramos un buen ejemplo de antipatrimonio y de espacio de interés para la formación en valores ciudadanos, como indica Jaén Milla (2015). En relación con la puesta en práctica de dicha propuesta de formación docente durante el curso 2018-2019 y en base a paradigma interpretativo, se desarrolla un estudio de caso cuyo registro se efectúa por grabación de audio y vídeo con apoyo de una plantilla. El profesorado en formación inicial participante se corresponde con el 100% de los alumnos del itinerario de Ciencias Sociales, Geografía de Historia del MAES (UHU). La experimentación de esta propuesta de formación del profesorado se integra como parte de un análisis DAFO y CAME. Este análisis se convierte en el punto de inicio de un proceso de investigación-acción en espiral que se ha mantenido en los siguientes cursos académicos con el fin de mejorar nuestra práctica docente.

En líneas generales, el estudio que se presenta en este artículo responde a un proceso de investigación-acción cuya hipótesis de acción es una propuesta de formación inicial del profesorado que hemos desarrollado en el seno del proyecto de innovación e investigación educativa *“Desarrollo profesional del profesorado en formación para trabajar con conflictos actuales y problemas socioambientales relevantes a través de la deliberación y de la toma de decisiones. Diseño de investigación acción colaborativa y estudio de casos”*. Desde la perspectiva de escuela entendida como motor de transformación social, la propuesta didáctica que desarrollamos tiene como finalidad que el profesorado en formación inicial aprenda a diseñar actividades para el análisis crítico de temáticas controversiales. En este trabajo, dada la temática del mismo, nos centraremos en el análisis de la experimentación de una actividad formativa que aúna ciudadanía, patrimonio y memoria.

### 4.1. Actividad formativa (hipótesis de acción)

El diseño de actividad formativa dirigida al profesorado de educación secundaria de ciencias sociales, geografía e historia en formación inicial se apoya en el programa de proyectos piloto *“Derechos Humanos y Democracia en Acción”*, organizado conjuntamente por el Consejo de Europa y la Comisión Europea, la Carta y el Programa del Consejo de Europa sobre Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos, el Consejo sobre la educación religiosa, intercultural e histórica, la resolución no violenta de conflictos, y el programa de desarrollo profesional para la enseñanza eficaz de temas controvertidos *“Vivir con la controversia: Cómo enseñar temas controvertidos mediante la educación para la ciudadanía y los derechos humanos”* (Kerr y Huddleston, 2016), en el que participaron Chipre, Irlanda, Montenegro, España y Reino Unido con el apoyo de Albania, Austria, Francia y Suecia. Además de estas fuentes, se han revisado algunas experiencias didácticas relevantes como la exposición *“Memoria de la educación y educación de la memoria”* del IES Fray Luis de León (Salamanca), coordinada por Cuesta (2008);

las Unidades Didácticas para la recuperación de la memoria histórica diseñadas por Díez Gutiérrez (2009) o el proyecto de educación ciudadana y memoria en un centro de ESO de un barrio periférico de Sevilla, desarrollado por Pineda-Alfonso y García-Pérez (2015), así como las experiencias didácticas de Galiana i Cano (2018) y Rolland (2018). Finalmente, la actualización de la actividad formativa dirigida al profesorado de educación secundaria en formación inicial se ha apoyado en Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education (Delgado-Algarra y Cuenca-López, 2020).

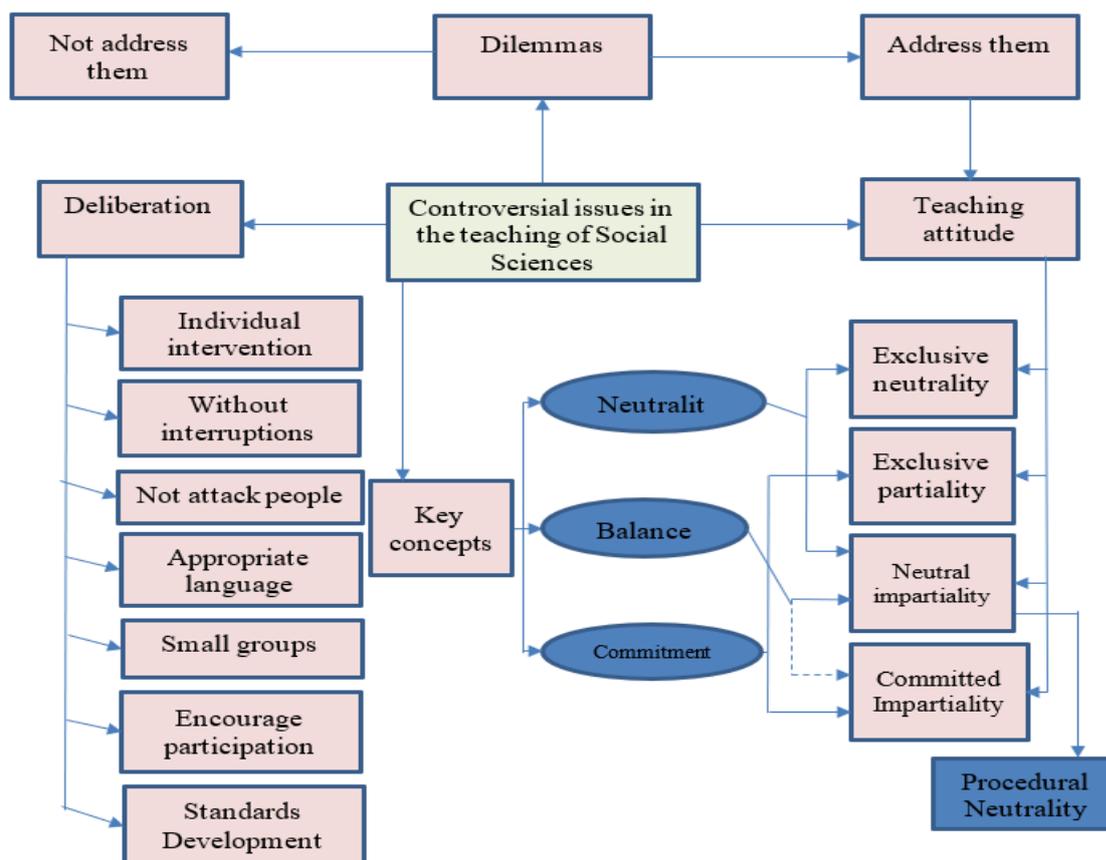


Figura 1. Enseñanza de temas controvertidos: dilemas, estrategias de deliberación y actitud docente.

Fuente: Delgado-Algarra (2020: 7)

La actividad formativa dirigida a los estudiantes del MAES (profesores en formación inicial) consta de 8 tareas:

- Tarea 1: El profesor plantea las siguientes preguntas a los grupos de trabajo de estudiantes ¿es el Valle de los Caídos un elemento patrimonial?, en caso de respuesta afirmativa ¿Debe visitarse y trabajarse en el aula como cualquier otro monumento arquitectónico? ¿Qué identidad simboliza y qué vínculos emocionales puede establecer el alumnado? Debate en los grupos y puesta en común.
- Tarea 2: Lectura por parte de los estudiantes de un texto sobre patrimonios controvertidos publicado por Estepa-Giménez y Martín-Cáceres (2018), así como de otro publicado por Delgado-Algarra y Nakamura (2017).

- Tarea 3: Puesta en común sobre el papel del patrimonio como reflejo de la identidad y como portador de memorias en conflicto. Ejemplos nacionales e internacionales de conflictos presentes e históricos en torno al patrimonio y lo que representa.
- Tarea 4: Presentación didáctica en relación con la actitud docente frente a temas controvertidos, tomando como referencia un texto extraído de Pineda (2012). Las ideas principales se pueden resumir en la figura 1.
- Tarea 5: El docente plantea la cuestión de si el profesor debe mostrar su actitud frente a temas controvertidos con sus alumnos. La clase se divide en función de su posicionamiento al respecto.
- Tarea 6: Selección de representantes por grupo y debate abierto siguiendo algunas reglas básicas:
  - Escriba los puntos clave del argumento.
  - Defienda pocas ideas, pero con claridad y con intervenciones cortas.
  - Escuche y tome notas de lo que dicen otros equipos.
  - Respete el turno.
  - Termine cada intervención con una pregunta (dirigida a otros equipos o retórica).
  - Cite fuentes cuando sea necesario.

Los estudiantes pueden cambiar voluntariamente de grupo si cambian su posición durante el debate. Formación de nuevos grupos de trabajo que comparten posicionamiento.

- Tarea 7: Diseño en los grupos de trabajo de los estudiantes (profesores en formación inicial) de una una actividad grupal dirigida a un perfil hipotético de futuros alumnos de Educación Secundaria en relación con el conflicto que plantea el Valle de los Caídos, donde se promueva la deliberación y toma de decisiones. Algunas preguntas orientativas para el diseño de la actividad:
  - ¿Qué es el Valle de los Caídos?,
  - ¿Cuándo, por qué y cómo se construyó?,
  - ¿Cuál era el sistema de gobierno de España en la época en que se construyó en Valle?,
  - ¿Quiénes están enterrados allí?,
  - ¿Por qué en 2018 el Valle de los Caídos adquiere tanta repercusión en los medios de comunicación?, ¿y en 2020?,
  - ¿Qué simboliza?,
  - ¿Significa lo mismo para todos los españoles?, ¿Por qué?,
  - ¿Qué argumentan quienes están a favor de la retirada de los restos del dictador?,
  - ¿Qué argumentan quienes están en contra de la retirada de los restos del dictador?,
  - ¿Qué hacer con el monumento del Valle de los Caídos?

Como recursos y materiales didácticos para el diseño de la actividad se puede hacer uso de fuentes primarias y secundarias como las siguientes:

- Fuentes primarias:
  - Decreto de 1 de abril de 1940 disponiendo se alcen Basílica, Monasterio y Cuartel de Juventudes, en la finca situada en las vertientes de la Sierra del

Guadarrama (El Escorial), conocida por Cuelga-muros, para perpetuar la memoria de los caídos en nuestra Gloriosa Cruzada.

- Discurso de Franco en la Inauguración del Valle de los Caídos ABC 2 de abril de 1959<sup>2</sup>.
- Los años del NO DO: Inauguración del Valle de los Caídos<sup>3</sup>.
- No DO del 06 de abril de 1959 Nº 848A Año XVII: XX Aniversario de la Victoria<sup>4</sup>.
- Fuentes secundarias
  - Página oficial del Valle de los Caídos<sup>5</sup>.
  - Vídeo: Jornada de convocatoria el 15 de Julio del 2018 del movimiento “El Valle no se Toca”<sup>6</sup>.
  - Artículo de prensa: ¿Por qué Franco debe estar en el Valle de los Caídos? (La Gaceta, 28 de agosto de 2018)<sup>7</sup>.
  - Vídeo: La verdad del Valle de los Caídos. ElDiario.es 11 marzo de 2017<sup>8</sup>.
  - Artículo de prensa: estos son los otros muertos del Valle de los Caídos (ElDiario.es, 1 de septiembre de 2018)<sup>9</sup>.
  - El Patrimonio como huella de la memoria histórica: análisis didáctico de dos monumentos en España y Japón (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2014)<sup>10</sup>.
  - El Valle de los Caídos, Teruel y el patrimonio común (Santacana, 2018)<sup>11</sup>.
- Tarea 8: Puesta en común de los grupos de trabajo, presentando al grupo clase la secuencia de actividades diseñada. Propuestas de mejora.

En resumen, la actividad se construye a partir de un análisis crítico del Valle de los Caídos como un ejemplo de antipatrimonio, sirviendo de hilo conductor para que el profesorado en formación plantee preguntas relevantes y diseñe actividades para el alumnado en la que este consulte fuentes documentales, orales, audiovisuales y periodísticas.

## 4.2. Registro y análisis de información

El registro de la experimentación de la actividad de formación se lleva a cabo mediante grabación de sesiones con videocámara; organizando el material registrado con apoyo de una rejilla de observación en la que se atiende, a las siguientes cuestiones:

- Cómo se ha decidido el tema.
- Cómo se ha implementado en el aula.

<sup>2</sup><http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/madrid/abc/1959/04/02/033.html>

<sup>3</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=o20t01IWmFw>

<sup>4</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=1A60LjBxKPA>

<sup>5</sup> <http://www.valledeloscaidos.es/>

<sup>6</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=VvZFmHat9us>

<sup>7</sup> <https://goo.gl/VW7V3Y>

<sup>8</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=boMVIlrJT1s>

<sup>9</sup> <https://goo.gl/2GtjB2>

<sup>10</sup> <http://clio.rediris.es/n40/articulos/mono/MonDelgadoEstepa2014.pdf>

<sup>11</sup> <https://goo.gl/B3Gzut>

- Aspectos destacables del proceso de deliberación.
- Aspectos destacables del proceso de toma de decisiones.
- Fortalezas (factor interno).
- Debilidades (factor interno).
- Oportunidades (factor externo).
- Amenazas (factor externo).

Con apoyo de los registros de sesión y en coherencia con los aspectos observados, se lleva a cabo un análisis inspirado en la matriz DAFO para detectar debilidades y fortalezas de la actividad formativa con la finalidad de realizar cambios que la mejoren para su experimentación en cursos sucesivos. Para ello, la matriz DAFO consta de una tabla de doble entrada (tabla 1).

Tabla 1.  
*Factores para el análisis DAFO y la organización de resultados*

FACTORES INTERNOS			
		Fortalezas (a mantener)	Debilidades (a corregir)
FACTORES EXTERNOS	Oportunidades (a explotar)	¿Las fortalezas permiten aprovechar oportunidades?	¿Las debilidades impiden aprovechar las oportunidades?
	Amenazas (a afrontar)	¿Las fortalezas permiten hacer frente a las amenazas?	¿Las debilidades impiden hacer frente a las amenazas?

Fuente: adaptado de [www.foda-dafo.com](http://www.foda-dafo.com)

Responder a estas preguntas nos permitirá definir acciones futuras. La prioridad que demos a dichas acciones dependerá de las estrategias adoptadas. Las estrategias estarán definidas por la importancia que demos a la corrección de debilidades, a la afrontación de las amenazas, al mantenimiento de las fortalezas o a la explotación de las oportunidades propias del análisis CAME (corregir, afrontar, mantener, explorar) y que se ordenan de la forma que aparece en la tabla 2.

Tabla 2.  
*Análisis CAME y definición de estrategias futuras*

Estrategia	Análisis CAME	Estrategia
Re-orientación	Corregir debilidades	Supervivencia
	Afrontar amenazas	
Defensiva	Mantener fortalezas	Ofensiva
	Re-orientación	
	Explorar oportunidades	

Fuente: Adaptado de [www.foda-dafo.com](http://www.foda-dafo.com)

En líneas generales, este análisis se integra en un proceso de investigación-acción en el aula, dirigido a la mejora sistémica y rigurosa del proceso de formación a través de cuatro fases en espiral (Evans, 2010; Delgado-Algarra y Bernal-Bravo, 2018).

## 5. Resultados y discusión

En líneas generales, la actividad formativa permitió a los estudiantes del máster conectar problemas del presente con el Valle de los Caídos y, por tanto, con aspectos de la historia y la memoria relacionados con la Guerra Civil española (1936-1939), el Franquismo (1939-1975) y la transición a la democracia.

En relación con Tarea 1, todos los estudiantes, como profesores en formación inicial, consideraron que el Valle de los Caídos es patrimonio. Sin embargo, son conscientes de que no significa lo mismo para toda la ciudadanía y de que los conflictos emocionales son un factor condicionante a la hora de valorar este espacio y definir su finalidad actual e histórica. En este sentido, al revisar el registro de video de las clases, podemos resaltar una serie de argumentos que muestran que, incluso en el mundo académico, existen diferentes percepciones. Los posicionamientos fueron bastante dicotómicos. Algunos profesores de secundaria en formación inicial consideraron que el Valle de los Caídos es un espacio de paz y reflexión: *“Si lo presenta como un símbolo para glorificar a los sublevados de la guerra civil, me parece mal. (...) El mensaje que esto envía es que no debemos repetir el error que cometimos”* (9:50, Sesión 1, Estudiante 3). Otras respuestas dan más importancia a la represión subyacente en el propio proceso de construcción de este espacio: *“este sitio fue construido a través de la represión de los prisioneros de guerra, por lo que se debe hacer algo que sirva para conciliar las dos Españas que aún existen* (11:05, Sesión 1, Estudiante 20). En la línea de una publicación anterior, se comprueba que, en la práctica de aula, el profesorado en formación refleja ese dualismo de significados que, en líneas generales, la ciudadanía da al Valle de los Caídos (Delgado-Algarra y Estepa, 2014): espacio para la reconciliación y la paz, o espacio para exaltar el pasado militarista. Sin embargo, desde una perspectiva crítica y reparadora, este espacio podría resignificarse como lugar de la memoria.

Los estudiantes del MAES en su totalidad consideran que el Valle de los Caídos debe poder visitarse y trabajarse en el aula como cualquier otro monumento arquitectónico. En este sentido, no existió variedad de posicionamientos, la respuesta fue unánime. En este sentido, un estudiante añade que

(...) desafortunadamente nos estamos acercando cada vez más a repetir los errores de la primera mitad del siglo XX. Creo que ahora, más que nunca, es cuando tenemos que hablar sobre estos temas, independientemente de si se considera patrimonio o no. Necesitamos hablar sobre el Valle de los Caídos y lo que representa, lo que representa para algunos y para otros; no es necesario dar una sola versión (Estudiante 1, Sesión 1, 14:10).

Esto nos abre las puertas a la importancia de las estrategias deliberativas y de toma de decisiones posterior. Teniendo en cuenta que, como indicaban Benjamin (2008) y Lomas (2011), la historia la escriben las clases dominantes y los vencedores, esta idea de comprender lo que representa el Valle de los Caídos para la ciudadanía atendiendo a la pluralidad nos resulta destacable. Consideramos el diálogo como elemento fundamental para construir democracia y, coincidimos con Díez Gutiérrez (2013 y 2020) al señalar que no es conveniente ofrecer una única versión del pasado, porque olvidar y no considerar la diversidad de las memorias no sólo limita el acceso al conocimiento, sino que también supone una merma en el diálogo social y en la construcción del pensamiento crítico. Acotar la memoria y la historia familiar a los parámetros de un pensamiento único se convierte en un acto de injusticia; ya que, como indica Hirsch (2015), los hijos de los supervivientes y sus contemporáneos reciben su herencia en forma de recuerdos a través de imágenes, objetos, historias, comportamientos y afecciones que son fruto, en parte, de su cultura y contexto familiar. Negar esa pluralidad es una forma de apoyar el olvido y de impedir un diálogo reparador que refuerce los cimientos de la democracia. Además, en la línea de Miguel-

Revilla y Sánchez Agustí (2018), la consciencia histórica, como pasado que se evoca y donde el presente se refleja, no sólo permite comprender el devenir histórico, sino que también orienta las actuaciones en el presente.

En relación con la Tarea 5 y la Tarea 6, en respuesta a la pregunta de si el docente debe mostrar su actitud frente a temas controvertidos con sus alumnos, la clase se dividió de acuerdo con su posición favorable o no a dar su opinión o alentar el debate, formándose nuevos grupos basados en su desacuerdo o acuerdo. Pese a que se dio la posibilidad de que cada persona, individual y voluntariamente, pudiese pasar de un grupo a otro si cambiaba su posición durante el debate; ningún estudiante se trasladó a otro grupo. Esto indica que los argumentos de los respectivos equipos no influyeron profundamente, ni lograron cambiar la posición de nadie.

En términos de posicionamiento, ninguno de los docentes en formación consideró apropiado evitar el debate. En otras palabras, todos los grupos señalaron la importancia del debate sobre temas controvertidos; sin embargo, hubo diferencias muy obvias al considerar si los docentes debían mostrar abiertamente sus opiniones frente a los estudiantes. Los partidarios de la imparcialidad neutral destacan la necesidad de desarrollar conocimiento sin darles a los estudiantes la respuesta y sin influir en ella:

Creemos que el debate es importante y la clave del debate es que los estudiantes, a través de las herramientas que les damos para debatir, deben desarrollar su propio conocimiento. Tenemos que proporcionar estos materiales, pero nunca contaminarlos con nuestra opinión (...). ¿Cómo espera que los estudiantes desarrollen sus conocimientos si les va a dar la respuesta? (Estudiante 3, Sesión 1, 21:35).

Sin embargo, cabe matizar que los profesores en formación inicial partidarios de la imparcialidad comprometida adoptaron dos posiciones. Unos consideraron que el docente debía hacer su posición explícita en cualquier momento, sirviendo como ejemplo de actitud crítica: *“¿Cómo vas a transmitir valores democráticos si les preguntas a los estudiantes su opinión y no la dices?”* (Estudiante 23, Sesión 1, 24:35). Otros, por su parte, argumentaban que el docente debería hacer explícita su posición al final del proceso para no influir en el debate:

Existe el compromiso del maestro de presentar un contenido y luego darles a los estudiantes la opción de elegir lo que piensan y por qué, y luego, al final, dar su propia opinión, porque el maestro también es una persona (Estudiante 14, Sesión 1, 23: 10).

Independientemente del posicionamiento adoptado sobre si el docente debe o no dar su opinión, ha quedado clara la importancia que el profesorado en formación inicial otorga a las estrategias deliberativas. Estos resultados convergen con los de otros estudios donde se han puesto de manifiesto los beneficios de las estrategias deliberativas y toma de decisiones y del análisis de temáticas controversiales a la hora de educar en valores democráticos (Canal, Costa y Santisteban, 2012, Kuş, 2015, Pineda, 2015, Delgado-Algarra y Estepa, 2018). En el contexto andaluz, estos resultados resultan especialmente relevantes. En este sentido, si acudimos a la exposición de motivos de la Ley 7/2017 de Participación Ciudadana de Andalucía, en ella se indica que existen carencias en relación con la participación de la ciudadanía en asuntos públicos que afectan a la vida cotidiana.

## 6. Conclusiones

Esta experiencia, que aúna la innovación escolar con la investigación educativa, ha sido valorada positivamente por el alumnado de la muestra. Así, a raíz de la puesta en práctica de la hipótesis de acción y del análisis de la información registrada, se concluye que el desarrollo de una experiencia didáctica con el Valle de los Caídos, ejemplo paradigmático de antipatrimonio, contribuye al compromiso cívico y democrático del profesorado de secundaria en formación inicial. En este sentido, como señaló Pagés (2019), el cambio y la innovación en la enseñanza de las Ciencias Sociales requiere una formación del profesorado en consonancia con nuestros deseos de fomentar una práctica reflexiva y un profesorado crítico, cambios en el currículum y en la formación del profesorado que deben ir orientados a la formación ciudadana, finalidad educativa que la mayoría del profesorado de Geografía e Historia y Ciencias Sociales no considera como cosa suya.

Además, investigaciones como las de Waterson (2009) y Yeager y Humphries (2011) destacan que a una buena parte del profesorado no se le ha enseñado a enseñar, a lo que se suma el hecho de que siga existiendo cierto temor a abordar temas controvertidos; por lo que esta experiencia se plantea para contribuir a la atención de dicha situación. Teniendo en cuenta estas dificultades y obstáculos para la enseñanza y con la finalidad de ayudar a los estudiantes para profesor a superarlos, se solicita a los participantes en la experiencia de formación que adopten un posicionamiento en torno a cómo actuar frente al tratamiento de temáticas controversiales en el aula, aspecto inevitable en una enseñanza de las Ciencias Sociales conectada con la realidad sociopolítica. En la respuesta de los estudiantes, con independencia del posicionamiento adoptado sobre si el docente debe o no dar su opinión, ha quedado clara la importancia que le otorgan a las estrategias deliberativas, lo que también constituye otra aportación de la experiencia para la superación de las dificultades y obstáculos antes mencionados.

En cuanto a la metodología didáctica, con el diseño y puesta en práctica de una actividad innovadora con el profesorado en formación inicial, los estudiantes deben argumentar, debatir y posicionarse, lo que se pretende que actúe de referencia para su futura praxis profesional frente a las temáticas controversiales aplicando el principio de isomorfismo en su formación como docentes (Estepa, 2019). De este modo, se establecen paralelismos entre el modelo de formación y el modelo didáctico que se propone para la enseñanza en Secundaria. Así, el tratamiento de temáticas controversiales en el aula implica adoptar una práctica educativa innovadora, basada en la interacción, donde el rol del alumno sea activo y tenga la oportunidad de argumentar su posición; evitando el adoctrinamiento ideológico y favoreciendo el pensamiento crítico como base del debate democrático.

## Referencias bibliográficas

Análisis FODA o DAFO. Website: <https://foda-dafo.com/>

Aranguren-Juaristi, O., Apaolaza-Llorente, D., Etxeberria Arquero B. & Vicent, A. (2020).

Testimonios de víctimas en el módulo educativo Adi-adian. Una mirada desde la didáctica de las ciencias sociales y la educación patrimonial. *Investigación en la Escuela*, 101, 15-24

- Bárcena, F. (2011). Pedagogía de la memoria y transmisión del mundo. Notas para una reflexión. *Con-Ciencia Social*, 15, 109-118.
- Benejam, P. (2015). *¿Qué educación queremos?* Barcelona: Octaedro
- Benjamin, W. (2008). Sobre el concepto de historia. *Obras*, libro I, vol 2. Madrid: Abada Editores.
- Canal, M., Costa, D. & Santisteban, A. (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? En N. de Alba, F. García, & A. Santisteban (Eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 527-536). Sevilla: Díada.
- Cuenca, J. M. & Martín-Cáceres, M. J. (2014). *Manual para el desarrollo de proyectos educativos de Museos*. Gijón: Trea.
- Cuesta, R. (2008). *Memoria de la educación y educación de la memoria*. Salamanca: Kadmos.
- Cuesta, R. (2011): Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-ciencia Social*, 15, 15-30.
- Delgado-Algarra, E. J. (2019). Conflictos en tiempo de paz. Patrimonio, ciudadanía y memoria en el contexto japonés. *Prácticas y Reflexiones en Educación Patrimonial*, 28-30 de octubre de 2019, Universidad de Huelva, Huelva.
- Delgado-Algarra, E. J. (2020). ICTs and Innovation for Didactics of Social Sciences. United States: IGI Global.
- Delgado-Algarra, E. J. & Bernal-Bravo, C. (2018). Enseñanza de las ciencias sociales y compromiso socio-profesional: de la investigación escolar a la investigación-acción. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, A. H. Martín-Padilla, L. Molina-García & A. Jaén-Martínez (Eds.). *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora*. Barcelona: Octaedro.
- Delgado-Algarra, E. J. & Cuenca-López, C. (2020) (Eds.). *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education*. United States: IGI Global.
- Delgado-Algarra, E. J. & Estepa-Giménez, J. (2014). El Patrimonio como huella de la memoria histórica: análisis didáctico de dos monumentos en España y Japón. *Clio: history and history teaching*, 40. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n40/articulos/mono/MonDelgadoEstepa2014.pdf>
- Delgado-Algarra, E. J. & Estepa-Giménez, J. (2016). Ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de la historia: análisis de la metodología didáctica en un estudio de caso en ESO. *Revista de Investigación Educativa*, 34 (2), 521-534.
- Delgado-Algarra, E. J. & Estepa-Giménez, J. (2018). Ciudadanía y dimensiones de la memoria en el aprendizaje de la historia: análisis de un caso de educación secundaria. *Vínculos de Historia*, 7, 366-388.
- Delgado-Algarra, E.J. & Nakamura, Y. (2017). Promoción de la paz en entornos sociales y educativos: el caso de Hiroshima Peace Memorial Museum. En E. J. Delgado Algarra (Ed.). *Conociendo Japón desde una perspectiva hispano-japonesa: historia, identidades culturales y educación* (pp. 109-122). Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Delord, G. (2020): *Investigar en la clase de Ciencias*, Madrid: Morata.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2009) (Dir). *Unidades Didácticas para la recuperación de la memoria histórica*. León: Foro por la Memoria de León.

- Díez Gutiérrez, E. J. (2013). La memoria histórica en los libros de texto escolares. *Revista Complutense de Educación*, 25 (2), 393-409.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2020). *La asignatura pendiente. La memoria histórica en los libros de texto escolares*. Madrid: Plaza y Valdés.
- Domínguez Almansa, A. & López Facal, R. (2016). Memoria histórica, patrimonio y formación del profesorado de educación primaria. En S. Molina, N. Llonch & T. Martínez Gil (Eds.). *Identidad, ciudadanía y patrimonio: educación histórica para el siglo XXI* (pp. 55-66). Gijón: Trea.
- Domínguez Almansa, A. & López Facal, R. (2020). Conflictive Memory and Heritage Education in the Initial Training of Primary Teachers. En E. Delgado-Algarra & J. M. Cuenca-López (Eds.). *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 472-500). Estados Unidos: IGI Global.
- Estepa-Giménez, J. (2019). Investigar para innovar: el caso del Ámbito de Investigación de las sociedades actuales e históricas. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 4, 4-19.
- Estepa-Giménez, J. & Martín Cáceres, M. (2018). Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica. Patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. En C. J. Gómez Carrasco & P. Miralles (Coords.). *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp.75-86). Barcelona: Octaedro.
- Estepa-Giménez, J. & Martín Cáceres, M. (2020). Heritage in Conflict: A Way to Educate in a Critical and Participative Citizenship. E. Delgado-Algarra & J. M. Cuenca-López (Eds.). *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 43-55). Estados Unidos: IGI Global.
- Evans, E. (2010). *Orientaciones metodológicas para la investigación-acción*. Perú: Ministerio de Educación.
- Feliú, M. & Hernández Cardona, F. X. (2013). *Didáctica de la Guerra Civil española*. Barcelona: Graó.
- Galiana i Cano, 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 Monfort, M. P. & Pagés, J. (2014): Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Historia y Memoria*, 9, 275-311.
- Graham, B., Ashworth, G. J. & Tunbridge, J. E. (2016) *A Geography of Heritage: Power, Culture and Economy*. London and New York: Routledge.
- Harrison, R. (2010) (Ed.). *Understanding the Politics of Heritage. Understanding Global Heritage series*. Manchester and New York: Manchester University Press in association with The Open University.
- Hirsch, M. (2015). *La Generación De La Posmemoria. Escritura Y Cultura Visual Después Del Holocausto*. United States: Carpe Noctem.
- Jaén Milla, S. (2015). Patrimonio arquitectónico de la Guerra Civil Española. Espacios de interés para la formación en valores de ciudadanía. Hernández Carretero, A, M<sup>a</sup>., García Ruiz, C. R.

- y De la Montaña Conchiña, J. L. (Coords.) *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, 831-840.
- Milla, S. (2015). Patrimonio arquitectónico de la Guerra Civil Española. Espacios de interés para la formación en valores de ciudadanía. Hernández Carretero, A, M<sup>a</sup>., García Ruiz, C. R. y De la Montaña Conchiña, J. L. (Coords.) *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, pp. 831-840.
- Kerr, D. & Huddleston, T. (2016). *La enseñanza de temas controvertidos*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Koselleck, R. (2012). *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid: Trotta.
- Kuş, Z. (2015). Science and Social Studies Teachers' Beliefs and Practices about Teaching Controversial Issues: Certain Comparisons. *Journal of Social Science Education*, 14 (3), 84-97.
- Ley 7/2017 de Participación Ciudadana de Andalucía. Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2018/4/1>
- Lomas, C. (2011). Tiempo de olvidos, tiempo de memoria. En C. Lomas (coord.). *Lecciones contra el olvido: memoria de la educación y educación de la memoria* (pp. 4-14). Barcelona: Octaedro.
- Mainer, J. (2010). Memoria, historia y didáctica crítica. Los deberes de la educación histórica; por una historia con memoria. XV Congreso Colombiano de Historia, Bogotá, 26-30 julio.
- Miguel-Revilla, D. & Sánchez Agustí, M. (2018b). 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.
- Montero, J. M. & Pérez Guerrero, V. M. (2011). Memoria y olvido de Carlos Lerena. *Con-Ciencia Social*, 15, 61-81.
- Moreno, D. (2012). El primer museo de la Inquisición. *Andalucía en la historia*, 36, 56-59.
- Museo-Casa de la Memoria de Medellín. Recuperado de <https://www.museocasadelamemoria.gov.co/>
- 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.
- Pagés, J. & González M.P. (Coords.). (2009) *Història, memòria i enseyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes*. Bellaterra: Servicio de publicaciones de la UAB.
- Pagés, J. & Santisteban, A. (Coords.). (2011) *Les qüestions socialment Vives i l'ensenyament de las ciències socials*. Bellaterra, Servicio de publicaciones de la UAB.
- Pagés, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS*, 5, 5-22. <http://dx.doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>
- Pineda-Alfonso, José A. (2015). Educar para la ciudadanía trabajando con temas controvertidos en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (2), 353-367.
- Pineda-Alfonso, J. A. & García-Pérez, F. (2015). Geografía y educación ciudadana. Análisis de una experiencia innovadora en un barrio de Sevilla. *Instrumento –Revista de Estudio e Pesquisa*

- em *Educação*, 17 (2). Recuperado de <https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/2866>
- Poria, Y. & Ashworth, G. J. (2009) Heritage Tourism-Current Resource for Conflict. *Annals of Tourism Research*, 36 (3), 522-52.
- Porter, B. W. & Salazar, N. B. (2005) Heritage Tourism, Conflict, and the Public Interest: An Introduction. *International Journal of Heritage Studies*. 11 (5), 361-370.
- Richard, P. & Elder, L (2005) *Una Guía Para los Educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. Fundación para el pensamiento crítico. Rwcuperado de [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org)
- Rinaldi, G. (2008). Storia e memoria. En Ziruolo, L (Ed.). *I luoghi, la storia, la memoria*. Genova: Le Mani.
- Rolland, J. (2018). ¿Qué dice la escuela cuando el pasado duele?: enseñanza de la Guerra Civil y el franquismo. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 92, 49-54.
- Sabido, J. & Tarragona, M. J. (2020). Simultaneidad Histórica y Tratamiento Didáctico del Holocausto. *Cuestiones pedagógicas*, 29 (1), 37-48.
- Santisteban, A., González-Monfort, N. & Pagès, J. (2020). Critical Citizenship Education and Heritage Education. En E. J. Delgado-Algarra & J. M. Cuenca (Coords.). *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 26-42). Unites States: IGI Global.
- Tunbridge, J. & Ashworth, G. (1996) *Dissonat Heritage: The Management of the past as a resource in Conflict*. Chichester: Wiley.
- Vicent, N., Gillate, I., Campos, T. & Castrillo, J. (2020). Potencial educativo de apps de Memoria Histórica. *Aula Abierta*, 49 (1), 35-45.
- Waterton, E. & Watson, S. (Eds.) 2015. *The Palgrave Handbook of Contemporary Heritage Research*. New York: Palgrave Macmillan.
- Waterson, R. A. (2009). The examination of pedagogical approaches to teaching controversial public issues: Explicitly teaching the Holocaust and comparative genocide. *Social Studies Research and Practice*, 4 (2), 1-24.
- Yeager, E. & Humphries, E. K. (2011). A Social Studies teacher's sense making of controversial issues discussions of race in a predominantly white, rural high school classroom. *Theory and Research in Social Education*, 39, (1), 92-134.