

Núm 14 2024

REIDICS

Revista de Investigación
en Didáctica de las Ciencias Sociales



E-ISSN: 2531-0968

Monográfico Educación en memoria histórica y democrática
Coordinado por Carmen Rosa García Ruiz y Roberto García Morís



Edita:
Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales

Patrocina: Universidad de Extremadura

REIDICS

Revista de Investigación
en Didáctica de las
Ciencias Sociales

Edita: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS)
Cáceres. 2024

Editores: María Joao Barroso Hortas, Roberto García Morís, Carmen Rosa García Ruiz,
Neus González Monfort, Ana M^a Hernández Carretero y Ramón Martínez Medina.

Coordinadores de este monográfico: Carmen Rosa García Ruiz y Roberto García Morís

E-ISSN: 2531-0968

URL: <https://revista-reidics.unex.es>



Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0), que le permite copiar y comunicar públicamente la obra y crear obras derivadas siempre y cuando reconozca el crédito del autor, no haga uso comercial de la obra y divulgue cualquier obra derivada bajo los términos de una licencia idéntica a esta.

Dispone del texto legal completo en la siguiente dirección:

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_ES

Equipo editorial

DIRECTORA

Carmen Rosa García Ruiz, Universidad de Málaga, España

SECRETARIO

Roberto García Morís, Universidade da Coruña, España

CONSEJO DE REDACCIÓN

Neus González Monfort, Universidad Autónoma de Barcelona, España

Ana María Hernández Carretero, Universidad de Extremadura, España

Ramón Martínez Medina, Universidad de Córdoba, España

María João Hortas, Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal

COMITÉ CIENTÍFICO ASESOR

Nicolás de Alba Fernández, Universidad de Sevilla

Beatrice Borghi, Università di Bologna

Sérgio Claudino, Universidade de Lisboa

Liliana Bravo Penjeam, Universidad Alberto Hurtado (Chile)

Jesús Estepa Giménez, Universidad de Huelva

María del Consuelo Díez Bedmar, Universidad de Jaén

Francisco F. García Pérez, Universidad de Sevilla

Mariela Coudannes, Universidad Nacional del Litoral (Argentina)

Rosa María Ávila Ruiz, Universidad de Sevilla

Marie-Claude Larouche, Université du Québec à Trois-Rivière (Canadá)

Linda Levstik, Ohio State University (EE.UU.)

Ivo Mattozzi, Libera Università di Bolzano (Italia)

Maria Ceu de Melo, Universidade do Minho (Braga, Portugal).

Iara Vieira Guimaraes, Universidade Federal de Uberlândia (Brasil).

Selva Guimaraes, Universidade Federal de Uberlândia (Brasil).

Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo, Universidad Tecnológica de Pereira, (Colombia)

Sebastián Plá, UNAM (México)

Alicia Risso Miguez, Universidade da Coruña

E. Wayne Ross, University of British Columbia (EE.UU.)

María Sánchez Agustí, Universidad de Valladolid

Edda Sant Obiols, Manchester Metropolitan University (Reino Unido)

Antoni Santisteban Fernández, Universidad Autónoma de Barcelona

Fernando Seffner, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (Brasil).

Daniel Schugurensky, Arizona State University (EE.UU.)

Beatriz Andreu Mediero, Universidad de Las Palmas

María Jesús Bajo Bajo, Universidad de Salamanca

Cristiano Gustavo Biazso Simon, Universidade Estadual de Londrina (Brasil).

Juan José Díaz Matarranz, Universidad de Alcalá de Henares

Alfredo Gomes Dias, Instituto Politécnico de Lisboa

Francisco J. Dosil Mansilla, Univ. Michoacana de San Nicolás Hidalgo (México)

Sylvain Doussot, Universidad de Nantes (Francia)

Gustavo González Valencia, Universidad Autónoma de Barcelona

Rodrigo Henríquez Vásquez, Pontificia Universidad Católica de Chile

Santiago Jaén Milla, Universidad de Jaén

Miguel Ángel Jara, Universidad Nacional del Comaue (Argentina)

María Dolores Jiménez Martínez, Universidad de Almería

Esther López Torres, Universidad de Valladolid

María Olga Macías Muñoz, Universidad del País Vasco

Juan Luis de la Montaña Conchiña, Universidad de Extremadura

Manuel José López Martínez, Universidad de Almería

Myriam Martín Cáceres, Universidad de Huelva.

Elisa Navarro Medina, Universidad de Sevilla

Caroline Pacievitch, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil).

Antonio Pantoja Chaves, Universidad de Extremadura

David Parra Monserrat, Universidad de Valencia

Matilde Peinado Rodríguez, Universidad de Jaén

Sixtina Pinochet Pinochet, Universidad Católica del Norte, (Antofagasta, Chile.)

María Puig Gutiérrez, Universidad de Sevilla

José Luis de los Reyes León, Universidad Autónoma de Madrid

Lucía Valencia Castañeda, Universidad de Santiago de Chile

Augusta Cecilia Valle Taimán, Pontificia Universidad Católica (Perú)

Gabriela Vasquez Leyton, Universidad de Valparaiso (Chile)

Contenido

Preliminares

Preliminares

Preliminaries

Equipo editorial 6-8

Monográfico

Educación en memoria histórica y democrática a través de la educación patrimonial: el antipatrimonio

Educating in historical and democratic memory through heritage education: anti-heritage

Jesús Estepa-Giménez 9-27

Franquismo y memoria democrática: el continuo reto de la formación ciudadana en Secundaria

Francoism and Democratic Memory in Spanish Education: the continuous challenge of citizenship education in secondary education

Beatriz Andreu-Mediero, Alba Fernández-Fernández 28-47

Análisis de las acciones ciudadanas del alumnado al estudiar la dictadura civil militar chilena

Analysis of students' citizenship actions when studying the Chilean civil military dictatorship

Andrés Soto-Yonhson, María Soledad Jiménez 48-66

Las fuentes orales en la formación inicial del profesorado para el estudio de la memoria histórica del franquismo y de la transición

Oral sources in initial teacher training for the study of the historical memory of Francoism and the transition

José Ignacio Ortega Cervigón 67-80

Mujeres bajo la dictadura franquista: manuales escolares y representaciones del alumnado de secundaria

Women under Franco's dictatorship: school textbooks and representations by secondary school students

Alba María Boix-Vicente 81-101

Sobre la enseñanza del pasado democrático en España. Alumnado, polarización y redes sociales

On the teaching of the democratic past in Spain. Students, polarisation and social media

Ander Delgado 102-118

Miscelánea

Presencia de las ciencias sociales en los currículos de Educación Infantil de Extremadura

Presence of Social Sciences in the curricula of Early Childhood Education in Extremadura

Noelia Álvarez-Álvarez, David Porrinas-González, Mario Corrales-Serrano 119-138

Valoración del potencial didáctico de los temas socialmente controvertidos en la formación inicial docente

Assessment of the teaching potential of socially controversial issues within trainee teachers

Iratxe Gillate, Janire Castrillo, Ursula Luna, Alex Ibáñez-Etxeberria..... 139-156

Concepciones del alumnado del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Huelva en torno al patrimonio de Huelva capital

Students' conceptions of the Degree in Primary Education of the University of Huelva around the heritage of Huelva capital.

Noelia Fraga-Hernández, José María Cuenca-López 157-176



Preliminares

Preliminaries

Desde la Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, queremos contribuir con el monográfico dedicado a *Educación en memoria histórica y democrática*, al debate suscitado en los últimos años en torno a las dificultades de enseñar sobre pasados traumáticos. Un ejemplo de este interés renovado lo encontramos en la celebración, con motivo de la aprobación de la Ley 20/2022 de Memoria Democrática, del Iº Congreso Internacional Historia con Memoria en la Educación, en la Universidad Pública de Navarra, y el Iº Congreso Internacional sobre Educación en Memoria Histórica y Democrática, en la Universidad de Málaga.

En el primer caso, el encuentro surgía con el propósito de incorporar al discurso histórico la memoria de las víctimas de pasados traumáticos, poner en común prácticas educativas con memoria, discutir sus marcos teóricos, y promover redes docentes. En el segundo, se convocó a investigadoras e investigadores de diferentes latitudes para compartir resultados de investigación sobre el currículum, la formación del profesorado, y experiencias en educación formal y no formal en los que los lugares de memoria y los testimonios de las víctimas ocupan un lugar privilegiado. Ambos son ejemplo del conjunto de esfuerzos que se están desarrollando en España por incorporarnos a las diversas corrientes memorialistas en educación conocidas como pedagogía de la memoria. Respondiendo al principio de reparación, de la justicia transicional, se afanan por incorporar al relato histórico la experiencia de las víctimas de pasados traumáticos como una educación en ciudadanía democrática basada en los Derechos Humanos.

REIDICS se suma a este esfuerzo con un monográfico compuesto por seis artículos de colegas de diversas universidades que abordan la complejidad de educar en memoria histórica y democrática, a partir del patrimonio, aproximándose a los hechos del pasado desde los problemas del presente, utilizando fuentes orales en la formación del profesorado, aportando la perspectiva feminista en el análisis de manuales escolares y las percepciones del alumnado sobre las vivencias de las mujeres durante la dictadura franquista.

Décadas de investigación en educación patrimonial en la Universidad de Huelva, llevan a Jesús Estepa con, *Educación en memoria histórica y democrática a través de la educación patrimonial: el antipatrimonio*, a plantearse qué, cómo y para qué enseñar memoria histórica. Las investigaciones educativas han constatado que las dificultades que plantea su enseñanza a nivel disciplinar, curricular y didáctico, inhibe al profesorado de abordarla en el aula. En tal sentido, apuesta por una formación del profesorado dirigida a desarrollar habilidades de pensamiento crítico y educar a una ciudadanía comprometida con la defensa de los Derechos Humanos, la paz y la convivencia democrática.

Desde la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Beatriz Andreu-Mediero y Alba Fernández-Fernández con *Franquismo y memoria democrática: el continuo reto de la formación ciudadana en Secundaria*, se plantean los retos a los que se enfrenta el profesorado cuando enseña nuestra historia reciente e investiga sobre qué lectura hace el alumnado de bachillerato de un pasado sin democracia cuando este forma parte del debate político y social actual. La memoria histórica como problema socialmente relevante, toma como ejemplo la exhumación del dictador Franco del Valle de los Caídos, para conocer qué interpretan de ello, concluyendo que es necesario apostar por procesos educativos que aborden la literacidad crítica digital.

Análisis de las acciones ciudadanas del alumnado al estudiar la dictadura civil militar chilena es la aportación que realizan Andrés Soto-Yonhson de la Universidad Alberto Hurtado de Chile y María Soledad Jiménez de la Universidad Autónoma de Barcelona. Ante estudios demoscópicos que alertan sobre la inclinación a justificar la violencia y el regreso a la dictadura para resolver los conflictos sociales de Chile, realizan una investigación cualitativa de carácter exploratorio en la que muestran que el alumnado se considera en el presente y se proyecta hacia el futuro como ciudadanía activa y comprometida con la democracia y los Derechos Humanos, pero muestra un escaso conocimiento sobre las instituciones en las que se asienta la democracia.

José Ignacio Ortega Cervigón, profesor de la Universidad Complutense de Madrid, investiga en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria cómo este establece relaciones entre procesos históricos para comprender su complejidad desde el análisis de la multicausalidad. *Las fuentes orales en la formación inicial del profesorado para el estudio de la memoria histórica del franquismo y de la transición* muestra cómo la memoria familiar conecta con el conocimiento del pasado y con problemas de la actualidad. En ese tránsito la memoria democrática es necesaria para el análisis de procesos conflictivos del pasado reciente de España, vividos en primera persona por familiares de distinta procedencia geográfica.

Mujeres bajo la dictadura franquista: manuales escolares y representaciones del alumnado de secundaria es la aportación que realiza Alba María Boix-Vicente, desde la Universidad de Valencia. Con su trabajo incluye la perspectiva de género para una educación inclusiva en memoria democrática. Analiza la correlación entre manuales escolares y las percepciones que tiene el alumnado que los utiliza sobre las vivencias de las mujeres durante este período histórico. Los resultados iniciales indican que los manuales empiezan a incluir la especificidad de la represión de las mujeres, pero queda un largo camino por recorrer para que las representaciones sociales del alumnado sobre la dictadura y las experiencias femeninas sean más complejas.

Ander Delgado, en *Sobre la enseñanza del pasado democrático en España. Alumnado, polarización y redes sociales*, quiere contribuir al debate, desde la Universidad del País Vasco, sobre cómo abordar en el aula la memoria democrática. La investigación conecta el debate público que generó la Ley de Memoria Democrática, la polarización política creada a partir de su aprobación y su repercusión en las concepciones del alumnado, y finalmente su traslación a las redes sociales. En concreto, aborda cómo en Twitter/X se interpretan los fusilamientos de Paracuellos, en el otoño de 1936, para entender qué discursos sobre el pasado pueden estar recibiendo los y las jóvenes que cursan educación secundaria y bachillerato.

La miscelánea está compuesta por tres artículos. *Presencia de las ciencias sociales en los currículos de Educación Infantil de Extremadura*, es una investigación realizada por Noelia Álvarez-Álvarez, David Porrinas-González y Mario Corrales-Serrano. Se plantean de qué forma se presentan los saberes sociales en el currículum. A tal efecto realizan un análisis documental de los decretos de 2008 y 2022, para concluir que, a pesar de tener una presencia muy genérica, relacionada con procesos de socialización que contribuyen al desarrollo de la identidad individual, se ha producido un avance significativo en la representación de contenidos sociales en el currículum extremeño.

Desde la Universidad del País Vasco contribuyen a este número, Iratxe Gillate, Janire Castillo, Úrsula Luna y Alex Ibáñez-Etxeberria. *Valoración del potencial didáctico de los temas socialmente controvertidos en la formación inicial docente* presenta resultados de investigación sobre el valor que el profesorado en formación inicial atribuye a los temas socialmente controvertidos para enseñar Ciencias Sociales en Educación Primaria y desarrollar competencias ciudadanas. Los resultados alcanzados indican que es necesario su abordaje en la formación inicial del futuro profesorado para romper concepciones epistemológicas tradicionales.

Noelia Fraga-Hernández y José María Cuenca-López, en *Concepciones del alumnado del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Huelva*, exploran las concepciones que tienen sobre el patrimonio el futuro profesorado. Investigan sobre cómo el conocimiento de una determinada tipología patrimonial influye en las estrategias de enseñanza y aprendizaje que emplearían en el aula. Los resultados revelan concepciones relacionadas con elementos patrimoniales históricos, visibles físicamente, asociadas al uso de estrategias didácticas tradicionales. Apuntan a la necesidad de una divulgación auténtica de la historia que garantice una transmisión efectiva del patrimonio cultural.

El equipo editorial de REIDICS se complace en presentar un nuevo número de la revista de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, consolidando un proyecto soñado hace seis años y que se ha convertido en una realidad.

EL EQUIPO EDITORIAL

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)


<https://revista-reidics.unex.es>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.01>

Educar en memoria histórica y democrática a través de la educación patrimonial: el antipatrimonio

Educating in historical and democratic memory through heritage education: anti-heritage

Jesús Estepa-Giménez  0000-0002-6381-8331

Grupo de investigación DESYM, Universidad de Huelva.
jestepa@uhu.es

Fechas · Dates

Recibido: 10 de octubre de 2023
Aceptado: 22 de enero de 2024
Publicado: 21 de marzo de 2024

Financiación · Funding

La presente investigación forma parte del proyecto de investigación "Patrimonios controversiales para la formación eco-social de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)", referencia PID2020-116662GB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y se enmarca en el Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social (COIDESO) de la Universidad de Huelva y en la RED-14: Red de Investigación en Enseñanza de las Ciencias Sociales, referencia RED2018/102336/T, financiada por MCIN/AEI/10.13039/501100011033.142.

Cómo citar · How to cite

Estepa-Giménez, J. (2024). Educar en memoria histórica y democrática a través de la educación patrimonial: el antipatrimonio. *REIDICS*, 14, 9-27. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.01>

Resumen

Hace una década iniciamos una línea de investigación sobre educación en memoria histórica que hemos relacionado a través de los patrimonios controversiales con nuestros trabajos sobre educación patrimonial, ya que el patrimonio puede ser portador de memorias de naturaleza conflictiva. El presente artículo pretende ser una revisión de resultados de nuestras investigaciones a este respecto, planteando qué puede aportar la educación patrimonial, a través del antipatrimonio, al para qué, qué y cómo enseñar la memoria histórica, singularmente en nuestro país, pero no exclusivamente. Los problemas socioambientales relevantes con los que conecta el antipatrimonio están vinculados a valores sociales negativos, discordantes con la democracia, los derechos humanos, la paz y la no violencia, de ahí su potencialidad didáctica para la controversia, pero también sus dificultades para la enseñanza y el aprendizaje; nos centraremos en las de tipo disciplinar, didáctico, curricular, los libros de texto y en el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado. Tales dificultades y limitaciones han llevado a que buena parte del profesorado, especialmente de nuestro país, opte por evitar la enseñanza de la memoria en la educación reglada. Por ello, es muy necesario introducir cambios significativos en el currículum oficial y los libros de texto, pero es imprescindible mejorar las prácticas de aula, porque al profesorado no se le ha enseñado a enseñar estos temas. Esta formación facilitará que el alumnado aprenda habilidades de pensamiento crítico y se eduque como ciudadano comprometido con la defensa de los Derechos Humanos, la paz y la convivencia democrática.

Palabras clave: educación en memoria histórica; educación patrimonial; temas controvertidos; patrimonios controversiales; antipatrimonio.

Abstract

A decade ago we began a line of research on historical memory education that we have linked through controversial heritages with our work on heritage education, since heritage can be a carrier of memories of a conflictive nature. This article aims to be a review of the results of our research in this regard, proposing what heritage education can contribute, through anti-heritage, to the why, what and how of teaching historical memory, singularly in our country, but not exclusively. The relevant socio-environmental problems with which anti-heritage connects are linked to negative social values, discordant with democracy, human rights, peace and non-violence, hence its didactic potential for controversy, but also its difficulties for teaching and the learning; we will focus on disciplinary, didactic, curricular, textbooks and the development of critical thinking in students. Such difficulties and limitations have led many teachers, especially in our country, to choose to avoid teaching memory in formal education. Therefore, it is very necessary to introduce significant changes in the official curriculum and textbooks, but it is essential to improve classroom practices, because teachers have not been taught how to teach these topics. This training will help students learn critical thinking skills and educate themselves as citizens committed to the defense of Human Rights, peace and democratic coexistence.

Keywords: historical memory education; heritage education; controversial topics; controversial heritages; anti-heritage.

Introducción: para qué recordar y por qué no olvidar en la escuela

En la actualidad de nuestro país especialmente, la memoria histórica está presente en el debate político y en los medios de comunicación; sin embargo, desde Adorno y Walter Benjamin al Consejo de Europa y el movimiento memorialista, se ha afirmado en repetidas ocasiones que es necesario recordar para no repetir, para prevenir violencias y horrores en el futuro. Pero también como un acto de justicia y reparación hacia las víctimas de este pasado traumático. En este sentido, señala Díaz Álvarez (2021) que se trata de evitar la normalización de la violencia y de poner rostro a las víctimas, ya que cualquier comunidad política es ante todo una comunidad de recuerdo. Pone el ejemplo de *La Ilíada*, que termina con la recuperación del cadáver de Héctor por Príamo, para poner de manifiesto que un cuerpo desaparecido e insepulto importa a la comunidad política, es lo que denomina *el poder político del duelo*.

Recordar y olvidar no son actos pasivos, por lo que una historia con memoria debe ayudar a los estudiantes a desvelar los intereses del olvido y contribuye al desarrollo de la empatía y al fortalecimiento del respeto por aquellos que han sido silenciados u olvidados (McCary,2002).

A pesar del extraordinario valor educativo de la educación en memoria histórica, refiriéndose a España, afirma Díez Gutiérrez (2023), que las víctimas de la dictadura sufren una doble violencia: la de sus verdugos y la de borrarlas de la memoria colectiva. Por lo que es muy necesaria una pedagogía de la memoria, que evite la amnesia histórica, el memoricidio, que se ha impuesto sobre la represión de la dictadura franquista y la lucha antifranquista. Precisamente esta educación en la desmemoria, que no ocurre en Alemania, Portugal, Francia, Italia, o incluso en Chile, Argentina, Brasil y Colombia, con algunas peculiaridades, es la que convierte la enseñanza del antipatrimonio en una temática especialmente controvertida en nuestro país.

Sin embargo, la cuestión de la memoria y su gestión desde lo patrimonial no es nueva ni exclusiva de España, así lo pudimos observar en 2020 en las noticias provenientes de Estados Unidos, en torno al derribo “espontáneo” por parte de la población de estatuas que conmemoraban a figuras esclavistas y las decisiones institucionales de algunos museos de retirar estas obras. Estos hechos podrían entenderse como nuevos procesos de *desmonumentalización*. En esta línea, afirma Riaño (2021), que no necesitamos heredar propaganda de otras generaciones ni ser sumisos a las lecciones ideológicas del pasado. Por ello mantiene, que estamos capacitados, como hacían los romanos con la *dannatio memoriae*, para acabar con todo aquello que no nos represente, porque cuando una estatua se retira del espacio público la historia no se altera un ápice, se altera la fe en una propaganda.

El presente trabajo pretende ser una revisión de resultados de nuestras investigaciones sobre la educación de la memoria histórica, en relación, por una parte, con lo que puede aportar la educación patrimonial a través del antipatrimonio al para qué, qué y cómo enseñar la memoria histórica, especialmente en nuestro país, donde, como acabamos de señalar, la memoria histórica y su enseñanza continua siendo controvertida social y políticamente. Por otra parte, analizaremos las dificultades y limitaciones de su enseñanza y aprendizaje, terminando con algunas conclusiones en relación con todo ello.

Recuperación y creación de espacios patrimoniales en relación con la memoria

Como venimos manteniendo, el patrimonio es un constructo social, que como otras “realidades imaginadas” (Harari, 2014), no existe per se, no es algo natural, objetivo, universal y real, sino que los seres humanos lo hemos inventado para favorecer una mayor cohesión social, una cooperación más eficiente. Pero esta construcción selectiva implica la subjetividad de los agentes implicados, en términos sociológicos, unas relaciones de poder. En este sentido, todo patrimonio es controversial por los entrecruzamientos de orígenes, razones, intereses, actores, sentidos y legitimidades, siendo escenario preferente de negociaciones y conflictos (Criado-Boado y Barreiro, 2013).

Todo proceso de patrimonialización, por tanto, conlleva siempre lecturas ideológicas y políticas, que no suelen ser visibles o son silenciadas. En este sentido, los bienes que se convierten en patrimonio por haber sido lugares o espacios donde se cometieron violaciones de derechos humanos o por ser testigos de conflictos de diversa índole, no están exentos de polémica y siguen generando debates que demuestran las aristas políticas y jurídicas que plantean estos bienes, además de las cuestiones identitarias que conllevan para diversos grupos de la sociedad.

Un interesante artículo de Maraña (2021) sobre las dificultades para seleccionar sitios vinculados a conflictos como categoría patrimonial por la UNESCO, nos da muchas claves sobre la controversia que plantea la selección y patrimonialización de estos bienes. Como señala dicha autora, se tiende a incluir espacios donde se han producido matanzas, genocidios y masacres, cementerios y fosas comunes, antiguos centros de tortura y detención, campos de batalla y concentración, edificios militares, monumentos emblemáticos de regímenes represivos, monumentos permanentes o efímeros, monumentos con nombres de víctimas, calles y edificios rebautizados, murales, o incluso espacios donde se guardan objetos y testimonios de quienes sufrieron el conflicto, incluyendo museos, archivos y lugares cotidianos, que, a raíz de un conflicto, adoptan un nuevo significado. También relacionados con episodios vinculados a crímenes de lesa humanidad, colonización, esclavitud, luchas civiles, ocupaciones, etc.

No obstante, la multiplicidad de formas de conflicto y de memoria genera que sea imposible realizar una lista exhaustiva de estos elementos. Ni siquiera contamos con ningún acuerdo internacional que identifique los límites de esos conflictos. Incluso en la selección de los bienes se plantea que no se incluyan conflictos demasiado recientes, para intentar evitar que tengan repercusiones en la actualidad. Todo ello pone de manifiesto los obstáculos para abordar de manera consensuada estos bienes, por la enorme carga emocional y el uso político e ideológico que suele hacerse de estos espacios y elementos. Estas dificultades de selección no se pueden soslayar apelando al juicio de la historia porque, como indica Scott (2022), ante la creencia popular de que el juicio de la historia posee alguna clase de autoridad moral inamalgamable, no existe un tribunal de justicia por encima de nuestra propia brújula moral; no hay forma de diferenciar argumentos morales e intención política. Por ello, ante las diferentes interpretaciones historiográficas que pueda haber de un conflicto, más o menos coherentes y honestas, expresión de ese conflicto de memorias, consideramos que la memoria a recuperar

y reivindicar no debería salir de la esfera de los derechos humanos y de las disposiciones que en relación con estos se han establecido desde organismos como la ONU o desde asociaciones y colectivos como Amnistía Internacional.

Finalmente, otra muestra de la dificultad de categorizar este tipo de patrimonio es el hecho de las numerosas formas en las que se le nombra. Mientras algunos autores lo vinculan con el conocido como “patrimonio oscuro” o “turismo oscuro”, otros señalan que los lugares de conflicto constituyen una forma de “patrimonio difícil”, “lugares de memoria”, “lugares de dolor y vergüenza”, “lugares de memoria traumática”, “espacios para la paz”, “sitios de memoria negativa”, “patrimonios incómodos” o “en la sombra”, aludiendo al concepto junguiano. Así afirma Hernández i Martí (2010), que existe una sombra individual, pero también una sombra colectiva, que representa los aspectos más oscuros de las sociedades humanas, como las guerras, violencias, atrocidades, dominación, crímenes, maldades...Una serie de referentes, objetos, artefactos y productos culturales, que pueden parecer “incómodos” en el momento histórico de la activación patrimonial. En nuestro caso, es lo que hemos denominado antipatrimonio, incidiendo en los contravalores que representa, cuyo concepto desarrollaremos con mayor amplitud en el próximo apartado.

Patrimonios controversiales y enseñanza de la memoria: el antipatrimonio

Como señala Cuenca-López (2023), en los últimos años, en especial con el cambio del siglo XX al XXI, se le ha dado un nuevo sentido social al patrimonio, de modo que ha cambiado el foco de atención, pasando del propio objeto patrimonial hasta fijar el interés en el sujeto patrimonial, es decir, en la ciudadanía, bajo la premisa de la participación directa de la sociedad en los procesos de responsabilidad en la gestión patrimonial, lo que se ha dado en llamar por muchos especialistas la socialización patrimonial o la democratización patrimonial. Por este motivo, siguiendo a este autor, entendemos que el elemento clave en los procesos de relación entre patrimonio y sociedad, desde la perspectiva educativa/formativa, es el tratamiento que se haga de los problemas sociales relevantes. Por ello, hemos acuñado el término de patrimonios controversiales, a través del tratamiento de los problemas socioambientales relevantes desde el patrimonio, intentando conectar el potencial de transformación social que el patrimonio aporta a las comunidades con las que se vincula.

De esta manera, desde una perspectiva didáctica, llevamos a cabo una selección de elementos patrimoniales no por sus valores estéticos o medioambientales, sino en atención a diversas causas que suscitan conflicto, ya sea de carácter ideológico, político, económico, medioambiental o por interacción entre ellos (Estepa-Giménez y Martín-Cáceres, 2018, 2020; Estepa-Giménez, Martín-Cáceres y Cuenca-López, 2023). Conflictos que conectan el patrimonio con el tratamiento educativo de diferentes problemas socioambientales relevantes.

La finalidad educativa de abordar las controversias que se generan en torno al patrimonio es que el alumnado analice críticamente la historia hegemónica, la jerarquización de las relaciones, la dominación humana sobre los cuerpos y territorios y la discriminación, marginación y/o opresión de determinados grupos sociales y que sea capaz de emprender acciones individua-

les y colectivas para la construcción de una sociedad más justa, pacífica, igualitaria y sostenible (Sampedro et al., 2023). Asimismo, se pretende educar desde una perspectiva biocéntrica en un nuevo modelo ecociudadano, en el que los seres humanos tengan una relación armónica con la naturaleza, desde la consciencia de ser una especie más que habita el planeta.

Para no repetirnos respecto a su clasificación con lo planteado en otros trabajos precedentes, podemos establecer tres bloques: patrimonios en conflicto, patrimonios silenciados y bloque transversal; sobre la diferenciación y categorización en estos bloques de diversos subgrupos, ya hemos reflexionado en varios trabajos ya citados, por lo que nos vamos a centrar en el antipatrimonio por su vinculación con la enseñanza de la educación en memoria histórica, incluido dentro del bloque de patrimonios en conflicto, y posiblemente el más controvertido de todos los patrimonios, por su gran carga emocional y su utilización ideológica y política. En definitiva, reivindicamos que la educación patrimonial puede contribuir notablemente a la enseñanza de una Historia con memoria, lo que se traduce en otra manera de hacer historia y de enseñarla, pero también de enfocar la educación patrimonial.

Enseñar el antipatrimonio para qué

Como hemos señalado con anterioridad y venimos manteniendo en las publicaciones de nuestro grupo de investigación, la principal finalidad de la educación patrimonial, y por ende, de la enseñanza del antipatrimonio (Estepa-Giménez y Delgado-Algarra, 2015; Lucas y Estepa-Giménez, 2016; Delgado-Algarra, 2019; Estepa-Giménez, 2019; Estepa-Giménez y Delgado-Algarra, 2020; Delgado-Algarra y Cuenca-López, 2020; Cuenca-López, Estepa-Giménez y Martín-Cáceres, 2020; Martín-Cáceres, Estepa-Giménez y Cuenca-López, 2021), es la formación para una ecociudadanía sociocrítica, activa y participativa.

Con la enseñanza del antipatrimonio, pretendemos educar en una ciudadanía no violenta, crítica y democrática, para un establecimiento de vínculos emocionales con las víctimas. Tratamos de no olvidar las atrocidades y crímenes cometidos en las guerras, en los conflictos violentos entre ciudadanos de un mismo país, motivados por discriminación/dominación/exterminio social, de género, colonial, étnica, así como la desaparición, represión, tortura y asesinato en regímenes políticos autoritarios, constituyendo el patrimonio que engendraron otro elemento para educar históricamente en una ciudadanía respetuosa con los Derechos Humanos. Poner el foco en los olvidados o vencidos y en los lugares de la memoria, significa otra manera de enseñar hechos históricos, propiciando la empatía histórica, la inteligencia emocional y el pensamiento crítico. En nuestros estudios, defendemos que estos espacios deben contribuir a que la ciudadanía reflexione sobre estas acciones ocurridas contra el ser humano, aunque se origine un conflicto de memorias al no ser una visión compartida por toda la población.

Además, la enseñanza del antipatrimonio, como patrimonio controversial, contribuye a un aprendizaje conceptual, procedimental, actitudinal y competencial más específico, pero de acuerdo con González-Vázquez y Feliú-Torruella (2022) destacamos tres aportaciones originales de la educación patrimonial a la didáctica de la memoria histórica: la formación en valores, la importancia del factor emocional y del factor vivencial. Estas finalidades específicas las observamos en la enseñanza del antipatrimonio; en primer lugar, en el plano axiológico,

debido a su potencialidad didáctica por los contravalores que representa: los campos de concentración nazi, donde se practicaban la tortura y el exterminio; las fosas comunes de la Guerra Civil y el Franquismo, en las que se fusilaba sin juicio y sin respeto por la dignidad humana; la aniquilación masiva de la población por la bomba atómica en el *Iroshima Pace*. Son solo tres ejemplos de elementos patrimoniales que evidencian la violación de los derechos humanos y, por tanto, representativos de contravalores.

Respecto a la importancia del factor emocional, nuestros estudios han destacado (Cuenca-López, Estepa-Giménez y Martín-Cáceres, 2020; Lucas y Estepa, 2017; Trabajo y Cuenca-López, 2017; Jiménez Palacios, 2020) la potencialidad del patrimonio para generar emociones; en particular, en lo referente al antipatrimonio, los vínculos emocionales se establecen con las víctimas a través de la empatía, el reconocimiento, el acompañamiento, la solidaridad, la admiración e incluso el afecto, ayudando este tipo de patrimonio a hacer más tangibles los traumas y horrores, lo que facilita su interpretación y comprensión. Así, la educación patrimonial difícilmente se puede desvincular de la educación emocional, teniendo ambas como finalidades la conformación de una ciudadanía capaz de comprender el sentido y la importancia del patrimonio y respetuosa con las personas que mantienen opiniones, sentimientos y puntos de vista diferentes.

Finalmente, en relación con el factor vivencial, las visitas a lugares de memoria, museos o rutas, como herramienta didáctica generadora de memoria, permiten al alumnado convertir su experiencia en algo mucho más profundo que aquello que pueden encontrar en un aula. Estas vivencias, con la carga emocional que conllevan al estar en contacto directo con el elemento patrimonial, se pueden adquirir también con visitas a museos, campos de concentración, cárceles, cementerios y fosas comunes, etc., donde se hayan encerrado, torturado, exterminado o enterrado a las víctimas.

Qué enseñar y aprender a través del antipatrimonio

A continuación presentamos esquemáticamente los contenidos más específicos desde la perspectiva de la educación patrimonial, citando ejemplos, algunos trabajados por nuestro grupo de investigación (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2014; Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2015; Delgado-Algarra y Nakurama, 2017; Estepa-Giménez y Delgado-Algarra, 2021):

- *Conceptos*: tipología de elementos antipatrimoniales: materiales, escritos, orales, gráficos, artísticos, audiovisuales...

- *Hechos e informaciones*, referidos a lugares, calles y edificios rebautizados, rutas, artefactos, monumentos, efemérides, conmemoraciones, resultado o representativos de violaciones de los derechos humanos en la historia reciente, como aquellos relacionados con el intento de superación del trauma en la II Guerra Mundial, el nazismo-fascismo, el Holocausto nazi (judíos, gitanos, homosexuales, eslavos) y la derrota de Japón (Hiroshima-Nagasaki). Así como otros muchos vinculados con episodios más recientes como la Guerra del Vietnam o el Conflicto armado y violencia en Colombia, pero también más antiguos, como procesos y víctimas de la Inquisición, colonización y ocupaciones, y con la esclavitud, como en Senegal la isla Gorée, de donde partían los buques esclavos rumbo a América, declarada Patrimonio de la Humanidad.

Como último ejemplo, en nuestro país citamos el *Catálogo de Lugares de Memoria Histórica de Andalucía* (Decreto 264/2011 de la Junta de Andalucía). Se trata de espacios vinculados a hechos o acontecimientos singulares ocurridos entre la sublevación militar contra el Gobierno legítimo de la II República, hasta la entrada en vigor de la Constitución Española de 1978.

- *Espacios de represión y exterminio*: en Alemania y Austria se han convertido en memoriales un total de 9 campos de concentración y más de 511 campos satélites conocidos, y uno de ellos, Auschwitz, está declarado Patrimonio de la Humanidad; las cárceles donde se ha torturado a presos políticos o miembros destacados de una etnia o confesión religiosa; los cementerios de víctimas de la I o II Guerra Mundial, o las fosas comunes de la Guerra Civil.

- *Centros de interpretación y museos*: sobre el genocidio judío, de la Paz en Guernika, el Museo del Terror de Budapest, Museo de la Stasi en Berlín, Museo de la Memoria y los Derechos Humanos en Santiago de Chile y Buenos Aires, el Hiroshima Peace Memorial Museum en Japón; Museo de Aljube - Resistencia y Libertad- de Lisboa, el Museo-Casa de la Memoria de Medellín (Colombia) y el reciente Museo Virtual de la Guerra Civil Española (<https://www.vscw.ca/index.php/es/node/6>).

- *Patrimonio monumental y monumentos*: en Ruanda se ha erigido el Monumento Nacional del Genocidio; el Valle de los Caídos, hoy Cuelgamuros, en España (de interés la web del Ministerio de la Presidencia para resignificar el Valle <http://elvalledecuelgamuros.gob.es/es/>); el mausoleo del antiguo dirigente comunista Dimitrov, en Bulgaria; el búnker de Hitler en Berlín o el santuario Yasukuni en Tokio.

- *Memorias, relatos, correspondencia*: "Trilogía de Auschwitz" de Primo Levi; los "Cuadernos de Hiroshima" de Kenzaburo Oé; la correspondencia de Eatherly, uno de los pilotos que participó en el bombardeo de Hiroshima con el Enola Gay; las cartas de la memoria (<https://www.verkami.com/projects/35185-las-cartas-de-la-memoria-la-despedida-que-no-tuvieronfusilados>), de despedida de los represaliados republicanos españoles antes de ser ejecutados; "Si yo te dijera, una historia oral de la sierra de Huelva", testimonios recogidos por Margaret Van Epp Salazar, aunque no solo referidos a la Guerra Civil.

- *Objetos, artefactos*: máquinas, aparatos, equipos militares, prendas de vestir, medicinas, juguetes, etc., que nos ayuden a contextualizar la vida cotidiana de la época, episodio violento o personas que se pretende evocar.

- *Fotografías, documentales y cine*: por ejemplo referentes a las dictaduras militares: Portugal, Argentina, Chile, Uruguay, Brasil...

- *Prensa*: para la Guerra Civil y el Franquismo, las hemerotecas del ABC de Sevilla y de Madrid o de la Vanguardia.

- *Cómic e iconografía*: "manga Hiroshima" de Keiji Nakazawa; en España, "Flechas y Pelayos", "Hazañas Bélicas" y el "Capitán Trueno", como ejemplos del franquismo.

- *Canciones*: "Bella Ciao", de los partisanos italianos en la II Guerra Mundial; el "Frente de Gandeda" (Si me quieres escribir...) y "¡A las barricadas!", de los republicanos en la Guerra Civil o "El novio de la muerte" y "Yo tenía un camarada", de las unidades militares del bando franquista.

- *Literatura y Arte*: las pinturas “Guernica” y “Masacre en Corea” de Picasso o “Poemas desde Guantánamo”, editado por Falkoff y la novela “Veinte años y un día”, de Jorge Semprún.

Respecto a las competencias que se pueden desarrollar a través del antipatrimonio, consideramos que son las comunes a los patrimonios controversiales que especificamos y desarrollamos en otro lugar (Martín-Cáceres, Estepa-Giménez y Cuenca-López, 2021), que contempla el *Enfoque P21*, también conocido por las *Cuatro Cs de la Educación del siglo XXI*, basado en cuatro pilares fundamentales: el Pensamiento Crítico, la Comunicación, la Colaboración y la Creatividad.

Destacamos de entre estas competencias, el pensamiento crítico, porque sin este no hay democracia, ya que la enseñanza del antipatrimonio, como venimos señalando, supone el análisis de elementos con una fuerte carga ideológica, política y emocional, sobre los que sólo una ciudadanía formada en estas capacidades intelectuales puede reflexionar, argumentar, decidir e intervenir en la sociedad, cuestionando los sesgos egocéntricos, sociocéntricos, antropocéntricos, androcéntricos, etnocéntricos, y todos aquellos que impiden un conocimiento crítico del mundo.

Sin embargo, el aprendizaje de esta competencia constituye un gran desafío para el profesorado, porque pertenece a las capacidades intelectuales superiores, ya que implica utilizar varios tipos de razonamiento, resolver problemas, juzgar y decidir, capacidades que muchos adultos no logran alcanzar a lo largo de su vida. Con la enseñanza del antipatrimonio, pretendemos desarrollar y estructurar el pensamiento crítico del alumnado, para que este aprenda a distinguir entre opiniones, sesgadas política e ideológicamente, y conocimiento apoyado en pruebas, al permitir analizar los argumentos, formular y responder preguntas de clarificación, juzgar la credibilidad de las fuentes, deducir y juzgar las propias deducciones, emitir juicios de valor u opiniones, tomar decisiones e interactuar con los demás; ser autocríticos para encarar los propios prejuicios, estereotipos y tendencias egocéntricas y/o sociocéntricas de su pensamiento. En definitiva, potenciar el pensamiento relativista y poliperspectivista, ya que con frecuencia hay varias versiones del pasado y los elementos patrimoniales pueden ser analizados desde muchos puntos de vista. Díficil tarea para el profesorado, sobre la que no podemos extendernos más, pero que es de especial relevancia en la era de la posverdad y las noticias falsas, y en relación con estos elementos patrimoniales, cuya interpretación aún divide a la población en países como España, Chile o Argentina.

Cómo enseñar el antipatrimonio

Como venimos manteniendo (Estepa-Giménez y Cuenca-López, 2006; Estepa-Giménez, 2019; Estepa-Giménez, Martín-Cáceres y Cuenca-López, 2023) las metodologías tradicionales de transmisión unidireccional de contenidos implican una educación reduccionista con el patrimonio, ya que la perspectiva tradicional con la que se ha enseñado el mismo, persigue únicamente una finalidad culturalista, en la que prima el conocimiento de hechos e informaciones de carácter ilustrado o academicista, que se centran en características estilísticas, formalista y de corte descriptivo y memorístico, un saber enciclopédico. El patrimonio que se enseña suele ser únicamente cultural, descontextualizado y no significativo para el alumnado.

En este sentido, en la metodología didáctica deseable en la enseñanza del antipatrimonio aplicamos lo investigado sobre buenas prácticas (Lucas y Delgado-Algarra, 2020; Cuenca-López, Martín-Cáceres y Estepa-Giménez, 2020) en educación patrimonial que se desarrollan en los centros educativos para trabajar el patrimonio en conexión con los centros patrimoniales. A partir de la información obtenida en este proceso, hemos determinado criterios básicos de buenas prácticas que permiten el diseño de propuestas educativas, su experimentación y evaluación (Cuenca-López, Estepa-Giménez y Martín-Cáceres, 2020).

Igualmente, para el cómo enseñar el antipatrimonio, nuestra referencia también es lo experimentado en relación con la educación patrimonial por los Proyectos EPITEC (Arroyo y Crespo, 2019; Arroyo y Cuenca-López, 2021; Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2016; Jiménez-Palacios y Cuenca-López, 2021; Trabajo y López Cruz, 2019; Gómez Hurtado, Cuenca-López y Borgui, 2023), y en particular, respecto a la educación en memoria histórica (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2018 y en prensa), lo que implica una metodología menos transmisiva por parte del profesorado y más activa en lo que se refiere al alumnado, para evitar el adoctrinamiento ideológico y favorecer actitudes reflexivas y críticas. Esto nos abre las puertas a la importancia de las estrategias deliberativas y de toma de decisiones posterior, donde el diálogo constituye un elemento fundamental para construir democracia, ya que el 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.

En esta línea, nuestra propuesta metodológica es la de trabajar sobre problemas o en torno a problemas, porque estas investigaciones y experiencias didácticas, ponen de manifiesto que con ella mejora las posibilidades de un aprendizaje más significativo y funcional del alumnado. A su vez, organizar los contenidos en forma de problemas requiere un modelo de metodología didáctica de "investigación" escolar, al conllevar un proceso de búsqueda de respuestas a los problemas planteados (Estepa-Giménez y García-Pérez, 2020; Estepa-Giménez y Delgado-Algarra, 2021, y en prensa). El desarrollo de esta metodología implica la realización de proyectos integrales, interdisciplinarios como el Aprendizaje basado en Proyectos (Arroyo, 2019) o el Aprendizaje-Servicio (Romero Villadóniga, 2022), de modo que se puedan transferir a la comunidad los aprendizajes escolares.

Los resultados de estos estudios evidencian los aspectos clave para desarrollar propuestas de buenas prácticas en educación patrimonial, partiendo de las conexiones entre la conformación de las identidades, la educación emocional y la inteligencia territorial, para abordar la formación de una ciudadanía participativa, crítica y reflexiva en el alumnado. Sin embargo, estas investigaciones y experiencias didácticas referidas a la educación patrimonial y a los patrimonios controversiales son todavía escasas, y más aún las relacionadas con el antipatrimonio, por lo que tenemos que seguir investigando. Hemos sintetizamos en cinco las razones que explican la falta de referentes: el perfil y formación del profesorado, el currículum oficial, los libros de texto y las dificultades del aprendizaje del pensamiento crítico. Como esta última limitación la hemos analizado anteriormente, trataremos las otras cuatro en el siguiente apartado.

Dificultades y retos en la enseñanza del antipatrimonio

En las conclusiones de la tesis doctoral de Delgado-Algarra (2014), destacan los vínculos observados entre educación ciudadana y memoria histórica; mientras que en la tesis de Lucas (2017) es muy significativa la vinculación entre educación ciudadana y patrimonio. Partiendo de las conclusiones de ambas tesis doctorales, que vinculan respectivamente la educación ciudadana con la memoria histórica y la educación patrimonial y con base en el modelo de formación del profesorado que se fundamenta en el Proyecto IRES (Estepa-Giménez y García-Pérez, 2020) y en nuestra propia práctica como formadores (Estepa-Giménez y Cuenca-López, 2009; Estepa-Giménez y Travé, 2012 y Estepa-Giménez, 2019), destacamos cinco rasgos deseables del nuevo perfil profesional del docente: el profesor como práctico reflexivo, investigador en el aula, crítico y comprometido, que trabaja y se perfecciona como profesional de forma colegiada y cooperativa, y que asume su papel como educador, no reducido a docente de una determinada asignatura, materia o área. Estos rasgos de perfil profesional deseables, no los desarrollamos por haberlos tratado en otras publicaciones (Estepa-Giménez, 2011a, 2011b).

Este perfil profesional es minoritario entre el profesorado, por razones que están muy relacionadas con las limitaciones de la formación inicial y continua de los docentes, en particular de Ciencias Sociales, que a continuación analizamos brevemente:

- Conocimiento escaso y poco actualizado sobre historia reciente, memoria y su enseñanza, la perspectiva crítica en educación y sobre el patrimonio y su didáctica. En este sentido, el estudio de las concepciones del profesorado acerca del patrimonio y su enseñanza, ha constituido una prioridad en nuestro grupo de investigación, porque a través de su exploración y análisis podemos acercarnos al conocimiento profesional del profesorado e intervenir en su construcción deseable para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con este enfoque, la primera investigación que realizamos en relación con la enseñanza del patrimonio fue la de Cuenca-López (2002); con posterioridad, hemos desarrollado varios estudios en esta línea con el profesorado de Educación Primaria y Secundaria, gestores patrimoniales y libros de texto (Estepa-Giménez, Ávila y Ferreras, 2008; Estepa-Giménez Cuenca-López, 2009; Estepa-Giménez, 2013), en los que hemos caracterizado las mencionadas concepciones. También hemos investigado estas concepciones en relación con la ciudadanía y la memoria (Delgado-Algarra, 2014; Delgado-Algarra y Estepa Giménez, 2017). Los resultados de estas investigaciones son los que estamos aplicando en la formación inicial respecto a los patrimonios controversiales y, en particular, el antipatrimonio (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2018 y en prensa).

-En relación con el antipatrimonio, carencias en su formación inicial y continua –hasta hace poco más de una década, no se ha fomentado la enseñanza de estos temas en la Unión Europea-, sobre el papel de la enseñanza de temas controvertidos en la educación para la ciudadanía y educación sobre derechos humanos, ni de las estrategias para tratar la controversia y de las distintas maneras de resolverla en democracia, incluyendo el papel del diálogo democrático y de la resolución pacífica de los conflictos. Además, el antipatrimonio, como huella de acontecimientos y temas que pueden continuar abiertos y directamente conectados con la realidad política y social del presente, exige un posicionamiento responsable y crítico por parte del profesorado, lo que en España es percibido por muchos docentes en término de conflicto socio-político (Martínez Rodríguez, 2013).

- Insuficiente conocimiento y autorreflexión sobre los pros y contras de revelar las creencias y valores propios a los estudiantes, así como haber decidido un rol profesional al respecto sobre posicionamiento del profesorado y la selección e implantación del mismo en función de las circunstancias.

- Carencias en el conocimiento de la importancia de las emociones y sentimientos en el tratamiento de la educación en memoria histórica y, en particular, en la enseñanza del antipatrimonio.

Este perfil y formación conlleva unas limitaciones y dificultades que encuentra el docente en la práctica de aula; podemos destacar las siguientes:

- Se trata de un contenido controvertido, que tratan de evitar por los debates que puede generar entre el alumnado, por temer al conflicto en el aula ante la posible presencia de memorias enfrentadas en torno al antipatrimonio, que pueden provocar el que pervivan fuertes emociones e intereses.

- En relación con la dificultad anterior, está el problema del posicionamiento del profesorado en esos debates, por los problemas de subjetividad-neutralidad-autocensura, por prevención frente al adoctrinamiento y la opinión de las familias. Debe tenerse presente que el patrimonio no es ajeno a la perspectiva multidimensional de la memoria, por lo que 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. Además, la polémica en torno a la memoria histórica todavía sigue activa en nuestro país, aunque también en países como Chile (Aceituno y Collado, 2023; Cox et al., 2023) o Colombia (Londoño y Carvajal, 2016), con marcada polarización política. En el plano histórico, refiriéndose a nuestro país, Preston (2021) relata brevemente cómo el debate se establece entre la llamada historiografía revisionista, que se limita a reciclar en lo esencial las tesis de la propaganda franquista, y lo que denomina nueva historiografía crítica. Ante este contexto de polarización historiográfica y política, la mayoría del profesorado adopta el posicionamiento de "neutral activo", que prefiere no manifestar su opinión (López Zurita y Felices, 2023; Cox et al., 2023). En nuestra experiencia en la formación inicial (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2019 y en prensa), en términos de posicionamiento, ninguno de los docentes en formación consideró apropiado evitar el debate; sin embargo, hubo diferencias muy obvias sobre considerar si los docentes debían mostrar abiertamente sus opiniones frente a los estudiantes. Los partidarios de la imparcialidad neutral destacan la necesidad de tratar los contenidos sin darles a los estudiantes la respuesta y sin influir en ellos. En cuanto a los 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. Otros, por su parte, argumentaban que el docente debería hacer explícita su posición al final del proceso para no influir en el debate.

- Mantener estos debates, supone la utilización de estrategias deliberativas de forma sistemática, lo que implica una metodología didáctica activa y participativa, que no es hegemónica en el aula de Ciencias Sociales, utilizando con frecuencia fuentes orales, periodísticas y audiovisuales, que no suelen encontrarse en los libros de texto. La falta de formación en estas

estrategias didácticas por parte del profesorado provoca inseguridad por perder el control de la clase, alterando el clima de aula.

- Dificultades para el tratamiento con confianza de preguntas y comentarios espontáneos de naturaleza controvertida, convirtiéndolos en oportunidades de enseñanza positivas.

- Limitaciones para la cooperación con otras partes interesadas para la introducción de protagonistas y familiares con el fin de enriquecer la experiencia emocional de los alumnos y alumnas.

- Falta de tiempo y presión para tratar otros contenidos que se consideran más relevantes en el curriculum oficial o en los libros de texto.

- Limitaciones para su utilización como recurso didáctico por la existencia de una gran variedad de elementos antipatrimoniales desconocidos por un amplio sector de docentes.

Respecto *al* curriculum oficial español, no ha abordado directamente la enseñanza de la memoria histórica hasta la LOMLOE y sin relación directa con la educación patrimonial. Así, en el *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*, aparece una breve alusión en 1º Ciclo en el Área de Conocimiento del Medio Social, Natural y Cultural, al referirse a las fuentes orales y memoria colectiva y en Tercer Ciclo una mención explícita como contenido.

En el *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria* hemos encontrado una alusión en las *Competencias específicas* de Educación en Valores Cívicos y Éticos y en las de Geografía e Historia. Finalmente, en el Bachillerato, en la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo es donde más se extiende en contenidos sobre memoria histórica, al referirse a los conflictos fratricidas en el mundo contemporáneo, la transiciones políticas y los procesos de democratización y la conciencia y memoria democrática.

En este breve recorrido por el curriculum oficial, observamos la falta de menciones explícitas a elementos patrimoniales para trabajar la memoria histórica, lo que constituye una limitación añadida a las anteriores para la extensión de la enseñanza del antipatrimonio en las aulas.

No obstante, el curriculum enmarca la acción educativa, pero para la práctica del aula, la principal herramienta para el profesorado continua siendo los libros de texto. Aquí encontramos una última dificultad, nosotros los hemos analizado respecto a la educación patrimonial (Estepa-Giménez, 2013; Cuenca-López y López-Cruz, 2014; Cuenca-López, Martín-Cáceres y Estepa-Giménez, 2017), pero no tenemos resultados de investigación propios en relación con la educación en memoria histórica y, en particular, en lo que respecta al antipatrimonio. Por tanto, vamos a limitarnos a destacar el análisis realizado sólo por algunos de los autores consultados, que pone de manifiesto un obstáculo más para el profesorado a la hora de trabajar la memoria histórica en el aula, y en particular el antipatrimonio.

Afirma Escobedo (2023) que si un periodo de la historia resulta polémico significará que no haya un consenso sobre los aspectos esenciales del mismo y, como consecuencia, que no exista un discurso estandarizado que pueda ser transmitido a través de los manuales esco-

lares. Este es el caso de la Guerra Civil y el franquismo y, en concreto, de la visión que sobre las víctimas de estos periodos históricos se da en estos textos, que además, hemos de ser conscientes que no son, en absoluto, neutrales.

Díez-Gutiérrez (2021), señala que los contenidos en los libros de texto sobre educación en memoria histórica se caracterizan por: son muy reducidos, centrados excesivamente en la Guerra Civil, mientras que la represión de la posguerra y la lucha antifranquista siguen en la sombra; se da una visión supuestamente “distante y aséptica”; invisibilidad y minimización de la represión de la dictadura franquista; tergiversación de algunos hechos; se utilizan términos que disminuyen la gravedad: “alzamiento”, “generalísimo”; teoría de la equidistancia y equiparación, haciendo paralelismos entre golpistas y defensores de la democracia; temas tabú, como el papel legitimador de la Iglesia Católica o la lucha antifranquista.

Finalmente, como indica Mancha (2019), el avance del conocimiento científico universitario sobre la dictadura de Franco de las últimas décadas no se ve reflejado en los contenidos de los libros de texto; si consideramos, añadimos nosotros, que la denominada por Preston (2021) nueva historiografía crítica, es hegemónica en la producción investigadora universitaria. Por lo tanto, es necesario adecuar este recurso didáctico al conocimiento académico y a la realidad socio-política.

A modo de conclusión

Tras la exposición de los resultados de investigación en relación con la educación en memoria histórica y el antipatrimonio, concluimos que, a pesar de las dificultades, limitaciones, e incluso obstáculos detectados, es necesario que la educación en memoria histórica, en particular a través del antipatrimonio, se aborde de forma sistemática y explícita por los valores cívicos y éticos, competencias y contenidos conceptuales que puede aprender el alumnado.

Para ello, como hemos visto, es muy necesario introducir cambios significativos en el currículum oficial y los libros de texto, pero es imprescindible mejorar, si no introducir, la formación docente sobre el conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico del contenido tanto en la formación inicial como continua, ya que al profesorado no se le ha enseñado a enseñar estos temas. Como hemos visto, por el fundamento teórico de nuestras investigaciones y por nuestra experiencia práctica como docentes, la formación debe estar basada en la detección de sus concepciones sobre la memoria histórica, el patrimonio y su enseñanza, aplicando el principio de isomorfismo, por el que establecemos paralelismos y analogías entre el modelo de formación y el modelo didáctico que se propone para el alumnado. De este modo, las actividades formativas deben potenciar el trabajo colaborativo, la búsqueda de información, el análisis, la reflexión, la argumentación, el debate y el posicionamiento, el compromiso, la capacidad crítica y, en general, la profesionalización del docente, otorgándole la autonomía necesaria para poder diseñar actividades y propuestas didácticas innovadoras y alternativas al modelo didáctico tradicional con el alumnado. Esta estrategia de formación debe posibilitar una práctica educativa innovadora en relación con la enseñanza del antipatrimonio, basada en la interacción y las estrategias deliberativas, 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 diálogo democrático.

Nuestros resultados de investigación nos indican que formar para la enseñanza de temas controvertidos, y en particular del antipatrimonio, no es una tarea fácil, pero es muy necesario para que el alumnado aprenda habilidades de pensamiento crítico y de análisis, progrese en su desarrollo personal y emocional y, en definitiva, se eduque como ciudadano comprometido con la defensa de los Derechos Humanos, la paz y la convivencia democrática.

Referencias

- Aceituno, D. y Collao D. (2023). El pasado y el presente en conflicto: El profesorado y el desafío de enseñar la historia reciente chilena. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 17. <https://doi.org/10.6018/pantarei.508941>
- Arroyo, E. (2019). Aprendizaje basado en proyectos como enfoque metodológico para abordar la educación patrimonial en Educación Infantil. En T. Sola Martínez et al. (coord.), *Innovación educativa en la sociedad digital* (pp. 752-764). Dykinson.
- Arroyo, E. y Crespo, B. (2019). La educación patrimonial como medio para la inclusión social: Análisis de una experiencia didáctica. *Investigación en la Escuela*, (98), 6 -75. <https://doi.org/10.12795/IE.2019.i98.05>
- Arroyo, E. y Cuenca-López, J.M. (2021). Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.3), 109-128. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91433>
- Cox, C., Ibarra, C.J., Sánchez Bachman, M. y Peña, J. (2023). Asuntos controversiales en la formación para la ciudadanía: criterios y prácticas docentes en la educación media de Chile. *Pensamiento educativo. Revista de investigación educacional Latinoamericana*, 60(2), 1-15. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.60.2.2023.3>
- Criado-Boado, F. y Barreiro, D. (2013). El patrimonio era otra cosa, *Estudios Atacameños Arqueología y Antropología Surandinas*, 45(13), 5-18. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-10432013000100002>
- Cuenca López, J. M., Martín Cáceres, M., y Estepa Giménez, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 49(1), 45-54. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>
- Cuenca-López, J.M. (2002). *El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales: concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- Cuenca-López, J.M. (2023). Preliminares: Los patrimonios desde la perspectiva del conflicto. Los problemas controversiales a través de la educación patrimonial. *REIDICS*, 12, 6-12. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.01>
- Cuenca-López, J.M. y López Cruz, I. (2014). La enseñanza del patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para ESO. *Cultura y Educación*, 26, 19-37.
- Cuenca-López, J.M.; Estepa-Giménez, J. y Martín-Cáceres, M.J. (eds.) (2020). *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía*. Trea.
- Cuenca-López, J.M.; Martín-Cáceres, M.J. y Estepa, J. (2017). Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 49(1), 45-54. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>
- Delgado-Algarra, E., y Cuenca-López, J.M. (2020). *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education*. IGI-Global.

- Delgado-Algarra, E.J. (2014). Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales y su vinculación con las dimensiones de la memoria: estudio de caso en ESO. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- Delgado-Algarra, E.J. (2019). Compromiso democrático, patrimonio y memoria en la enseñanza de la historia *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 96, 222-224. <https://doi.org/10.33349/2019.96.4303>
- Delgado-Algarra, E.J. y Estepa-Giménez, J. (2014). El Patrimonio como huella de la memoria histórica: análisis didáctico de dos monumentos en España y Japón, *Clío: History and History Teaching*, 40, (Ejemplar dedicado a: Educación Patrimonial), 10 págs.
- Delgado-Algarra, E.J. y Estepa-Giménez, J. (2015). Memoria histórica y olvido en la enseñanza de la historia: los casos de Japón e Italia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 29, 119-133. <https://doi.org/10.7203/dces.29.4357>
- Delgado-Algarra, E.J. y Estepa-Giménez, J. (2016). Ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de la historia: análisis de la metodología didáctica en un estudio de caso en ESO. *Revista de investigación educativa, RIE*, 34(2), 521-534. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.224891>
- Delgado-Algarra, E.J. y Estepa-Giménez, J. (2017). Educación ciudadana y dimensiones de la memoria en la enseñanza de las ciencias sociales: investigación sobre las concepciones del profesorado de educación secundaria de Huelva y provincia. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 20(2), 259-278. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19041>
- Delgado-Algarra, E.J. y 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. http://dx.doi.org/10.18239/vdh_2018.07.20
- Delgado-Algarra, E.J. y Nakamura, Y. (2017). Promoción de la paz en entornos sociales y educativos: el caso de Hiroshima Peace Memorial Museum. En *Conociendo Japón desde una perspectiva hispano-japonesa: historia, identidades culturales y educación* (pp. 81-96). Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Díaz Álvarez, E. (2021). *La palabra que aparece. El testimonio como acto de supervivencia*. Anagrama.
- Díez-Gutiérrez, E.J. (2021). *La asignatura pendiente. La memoria histórica democrática en los libros de texto escolares*. Plaza y Valdés.
- Díez-Gutiérrez, E.J. (2023). *Pedagogía antifascista. Construir una pedagogía inclusiva, democrática y del bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia*. Octaedro.
- Escobedo, I. (2023). La dictadura del silencio. Las víctimas de la Guerra Civil y el franquismo en los libros de secundaria y bachillerato. *Historia y Memoria de la Educación*, 17, 463-489.
- Estepa-Giménez, J. & Delgado-Algarra, E.J. (en prensa). Educación ciudadana, memoria y patrimonio: la enseñanza de la Guerra Civil Española y el Franquismo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. En O. Moreno Fernández (Coord.) *Innovación e investigación en la formación inicial del profesorado de Secundaria y Bachillerato desde las Didácticas de las Ciencias Experimentales y Sociales*.
- Estepa-Giménez, J. (2011a). Entre la práctica reflexiva y la investigación educativa: hacia un nuevo perfil profesional. En J. Vallés, D. Álvarez y R. Rickenmann (eds.). *La activitat docent. Intervenció, innovació, investigació* (pp. 335-344). Documenta Universitaria.
- Estepa-Giménez, J. (2011b). La formación del profesorado para enseñar la participación en el Grado de Maestro y en el Máster de Profesorado de Secundaria. Una alternativa basada en los problemas prácticos profesionales. En N. De Alba; F. F. García-Pérez y A. Santisteban (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. II (pp. 211-220). Díada Editora.

- 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*, 4, 4-19. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.4>
- Estepa-Giménez, J. (2019). Memoria, patrimonio y ciudadanía: una contribución desde una perspectiva didáctica. *Revista PH*, 96, 225-226. <https://doi.org/10.33349/2019.96.4299>
- Estepa-Giménez, J. (ed.) (2013). *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigación y Experiencias*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Estepa-Giménez, J. y Cuenca-López, J.M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En R. Calaf. y O. Fontal (Coords.), *Miradas al patrimonio* (pp. 51-72). Trea.
- Estepa-Giménez, J. y Cuenca-López, J.M. (2009). What Do Trainee Teachers Know and What Do They Think About Social Studies? In M.L. Albertson (ed.) *Developments in Higher Education* (pp.59-80). Nova Science Publishers.
- Estepa-Giménez, J. y Delgado-Algarra, E.J. (2015). Educación para la ciudadanía y memoria histórica. En B. Borghi, F. F. García-Pérez y O. Moreno Fernández, *Novi Cives: cittadini dall'infanzia in poi* (pp.127-136).
- Estepa-Giménez, J. y Delgado-Algarra, E.J. (2020). Construyendo un compromiso democrático: memoria histórica, patrimonio y educación ciudadana. En I. Sáez Rosenkranz & J. Prats Cuevas, *Memoria histórica y enseñanza de la historia* (pp.45-64). Trea.
- Estepa-Giménez, J. y Delgado-Algarra, E.J. (2021). Educación ciudadana, patrimonio y memoria en la enseñanza de la historia: estudio de caso e investigación-acción en la formación inicial del profesorado de secundaria. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 172-189. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.172>
- Estepa-Giménez, J. y García-Pérez, F.F. (2020). El modelo de profesor investigador en el aula en el proyecto IRES. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 100, 22-28.
- Estepa-Giménez, J. y Martín-Cáceres, M.J. (2018). Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica. Patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. En C. Gómez, C. y P. Miralles, *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp.75-86). Octaedro.
- Estepa-Giménez, J. y Martín-Cáceres, M.J. (2020). Heritage in Conflict: A way to educate in a critical and participative citizenship. En E. Delgado-Algarra, E. y J.M. Cuenca-López, *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 43-55). IGI Global.
- Estepa-Giménez, J. y Travé, G. (2012). Investigación e innovación en el proyecto investigando nuestro mundo (6-12). El ejemplo de las sociedades actuales e históricas en la formación inicial de maestros. *REIFOP*, 15 (1), 113-124.
- Estepa-Giménez, J., Ávila, R.M. y Ferreras, M. (2008). Primary and Secondary Teachers' Conceptions about Heritage and Heritage Education: A Comparative Analysis. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2095-2107. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.017>
- Estepa-Giménez, J., Martín Cáceres, M.J. y Cuenca-López, J.M. (2023). *De los patrimonios controversiales a la formación de la ciudadanía*. En I. Bellatti; C. Fuentes Moreno; P. Miralles y L. Sánchez Gómez, *Las ciencias sociales y su didáctica: pensamiento histórico y educación democrática. Homaje a Joaquín Prats Cuevas* (pp.351-360).Octaedro.
- Gómez Hurtado, I., Cuenca-López, J.M. y Borgui, B. (2023). Hacia una Educación Patrimonial inclusiva: Una propuesta didáctica "Le radici per volare". *Estudios Pedagógicos*, XLIX, 1, 413-430. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052023000100413>
- 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*, 16, 241-266. <https://doi.org/10.6018/pantarei.509261>
- Harari, Y.N. (2014) *Sapiens. De animales a Dioses*. Debate.
- Hernández i Martí, G. M. (2010). La memoria oscura: el patrimonio cultural y su sombra. En Javier Rivera Blanco (Coord.) *VI Congreso Internacional "Restaurar la Memoria": la gestión del patrimonio: hacia un planteamiento sostenible* (pp. 629-637). Junta de Castilla y León.
- Jiménez Palacios, R. (2020). El videojuego como recurso emocionante para educar en patrimonio. En J. M. Cuenca-López, J. Estepa-Giménez y M. Martín-Cáceres (eds.), *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 73-86). Trea.
- Jiménez-Palacios, R., y Cuenca-López, J.M. (2021). La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales a través del patrimonio, videojuegos y emociones. Estudio de caso en un IES de Huelva (España). *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 15, 103-133. <https://doi.org/10.6018/pantarei.466601>
- Londoño, J.G. y Carvajal, J.P. (2016). Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula. *Educación y Ciudad*, 30, 65-78. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2015.1.a07>
- López Zurita, M. y Felices de la Fuente, M.M. (2023). Temas controvertidos para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones y usos en docentes de Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 41(1), 9-30. <https://doi.org/10.6018/educatio.456711>
- Lucas, L. (2017). *La enseñanza del patrimonio y de la ciudadanía en las clases de Ciencias Sociales. Un estudio de caso en ESO*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- Lucas, L. y Delgado-Algarra, E.J. (2020). El Profesor Posmoderno de Ciencias Sociales: Un Modelo de Buenas Prácticas en Educación Patrimonial. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 27-45. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.002>
- Lucas, L. y Estepa-Giménez, J. (2016). El patrimonio como instrumento para la formación de la ciudadanía crítica y participativa. *Investigación en la Escuela*, 89, 35-48. <https://doi.org/10.12795/IE.2016.i89.03>
- Lucas, L. y Estepa-Giménez, J. (2017). Educación patrimonial e inteligencia emocional. Hablan los alumnos. *CLIO. History and History teaching*, 43, 194-207.
- Mancha Castro, J.C. (2019). El franquismo en el libro de texto. Un análisis crítico de tres manuales escolares para 4º de ESO en Andalucía. *Investigación en la Escuela*, 99, 1-15. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2019.i98.01>
- Maraña, M. (2021). Sitios vinculados a conflictos como categoría patrimonial. Análisis desde el debate actual en UNESCO. *Erph_Revista electrónica de Patrimonio Histórico*, 28, 39-65. <https://doi.org/10.30827/erph.vi28.21410>
- Martín-Cáceres, M.J., Estepa-Giménez, J. y Cuenca-López, J.M. (2021). Los patrimonios controversiales en la educación patrimonial para la formación de la ciudadanía. En C. J. Gómez Carrasco; X. M. Souto y P. Miralles (eds.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática* (pp.109-122). Octaedro.
- Martínez Rodríguez, R. (2013). *Profesores entre la Historia y la memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid.
- McCary, N. (2002). Investigating the Use of Narrative in Affective Learning on issues of Social Justice. *Theory and Research in Social Education*, 30, (2), 255-273.
- Preston, P. (2021). *España de 1874 a nuestros días. Corrupción, incompetencia política y división social*. Debate.

- Riaño, P.H. (2021). *Decapitados. Una historia contra los monumentos a racistas, esclavistas e invasores*. Ediciones B.
- Romero Villadóniga, J.C. (2022). Una experiencia didáctica de educación patrimonial en un contexto de vulnerabilidad social. *Hermus, heritage & museography*, 23, 107-127. <https://doi.org/10.34810/hermusv23id4100881>
- Sampedro-Martín, S., Arroyo, E., Cuenca, J.M., y Martín-Cáceres, M.J. (2023). Controversial heritage for eco-citizenship education in Social Science didactics. En C.J. Gómez-Carrasco (ed.), *Re-imagining the Teaching of European History* (pp. 68–79). Routledge.
- Scott, J.W. (2022). *Sobre el juicio de la historia*. Alianza.
- Trabajo, 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.
- Trabajo, M. y López Cruz, I. (2019). Implementación del Programa Vivir y Sentir el Patrimonio en un centro de educación secundaria. Un mar de patrimonio. *Ensayos, Revista de la Facultad de educación de Albacete*, 34(1), 55-66. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest


En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.02>

Franquismo y memoria democrática: el continuo reto de la formación ciudadana en Secundaria

Francoism and Democratic Memory in Spanish Education: the continuous challenge of citizenship education in secondary education

Beatriz Andreu-Mediero  0000-0002-2351-2880

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didácticas Específicas, Las Palmas de Gran Canaria, España.

beatriz.andreu@ulpgc.es

Alba Fernández-Fernández  0000-0002-5412-5912

Oakley College, Las Palmas de Gran Canaria, España.

a.fernandez@oakleycollege.com

Fechas · Dates

Recibido: 25 de septiembre de 2023

Aceptado: 15 de enero de 2024

Publicado: 21 de marzo de 2024

Financiación · Funding

No se ha recibido ninguna financiación para la publicación de este trabajo.

Cómo citar · How to cite

Andreu-Mediero, B., & Fernández-Fernández, A. (2024). Franquismo y memoria democrática: el continuo reto de la formación ciudadana en Secundaria. *REIDICS*, 14, 28-47. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.02>

Resumen

Promover una formación política en los jóvenes con una educación en valores democráticos resulta esencial en la formación en las aulas de nuestros estudiantes. Pero ¿se está haciendo? Tras quince años de la implantación de la llamada Ley de memoria histórica en España y muchos años más de debate sobre la necesidad de construir una memoria democrática en torno a nuestra historia reciente, ¿cuáles siguen siendo los retos del profesorado para afrontar la historia reciente de España en relación a la Guerra Civil, la dictadura franquista y la Transición? El alumnado, tras abordar estos contenidos históricos curriculares en Secundaria y Bachillerato ¿Qué lectura hacen de los acontecimientos del presente en relación a ellos?

Se presenta aquí una aproximación a la percepción del alumnado de 1º y 2º de Bachillerato sobre problemáticas actuales vinculadas al Franquismo y a la memoria democrática, ya que, curricularmente, afrontaron los contenidos conceptuales propios de este periodo histórico en 4º de la ESO y en 2º de Bachillerato, aquellos que estaban cursando este curso en el momento del estudio. Se realiza una investigación en torno al análisis de tres preguntas de un cuestionario que permitirá dilucidar la percepción que tienen de un problema social relevante, como la exhumación de Franco del Valle de los Caídos, a través de la selección que hacen de un titular y la explicación que ofrecen del hecho.

Palabras clave: Enseñanza-Aprendizaje de la Historia; Problemas Sociales Relevantes; Cultura Democrática; Patrimonio controversial; Alfabetización mediática;

Abstract

Promoting political education in young people, along with instilling democratic values, is essential in our students' classroom training. However, fifteen years after the implementation of Spain's law of historical memory and amidst years of debate on the necessity of building a democratic memory around our recent history, teachers continue to face challenges when teaching recent Spanish history, encompassing the Civil War, Franco's dictatorship, and the Transition. How do students interpret present-day events in relation to the historical curricular contents they have studied during Secondary and Baccalaureate education?

This paper presents an approach to understanding the perceptions of students in the 1st and 2nd years of the Baccalaureate regarding current issues related to Francoism and democratic memory. The students had been exposed to the conceptual contents of this historical period during their 4th year of ESO and 2nd year of the Baccalaureate when the study was conducted. Our research relies on the analysis of three specific questions in a questionnaire designed to elucidate their perception of a pressing social problem, exemplified by the exhumation of Franco from The Valley of the Fallen. This approach seeks to shed light on key aspects of the teaching and learning of history, particularly in the context of secondary education.

Keywords: Teaching-Learning of History; relevant social problems; Democratic Culture; controversial heritage; Media literacy;

Introducción

Uno de los principales objetivos de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales es la formación de una ciudadanía global, crítica y democrática, que se vincule con los problemas del presente, de forma que la memoria y la memoria histórica estén presentes en dichas clases de historia (Delgado, 2015; González y Santisteban, 2015). La historia reciente en las aulas debe promover una historia con memoria para que los contenidos respondan a los problemas que nos afectan como sociedad. Así, debemos tener en cuenta que la realidad social se construye históricamente y esta es, en esencia, controvertida, por lo que debe acometerse el debate de los eventos traumáticos que provienen del pasado, caracterizan el presente y condicionan el futuro, desde una perspectiva crítica (Cuesta, 2007; 2010; Carretero y Borrelli, 2008). De esta forma, la educación en general, y la enseñanza-aprendizaje de la historia en particular, deben estar basadas en el disenso crítico y no “en la reproducción de consensos inexistentes” (Cuesta, 2010, p. 47). Promover una formación política en los jóvenes con una educación en valores democráticos resulta esencial en la formación en las aulas de nuestros estudiantes de educación obligatoria. Pero ¿se está haciendo? Tras quince años de la implantación de la llamada Ley de memoria histórica en España y muchos años más de debate sobre la necesidad de construir una memoria democrática en torno a nuestra historia reciente, ¿cuáles siguen siendo los retos del profesorado para afrontar contenidos como los relacionados con la dictadura franquista? ¿El alumnado tras afrontar estos contenidos, relaciona el pasado y el presente en relación a las controversias generadas con la gestión de la memoria?

Se presenta aquí una aproximación a la percepción del alumnado de Bachillerato sobre problemáticas actuales vinculadas al Franquismo, ya que, curricularmente, ha afrontado los contenidos conceptuales propios de este periodo histórico en 4º de la ESO y 2º de Bachillerato, según la LOMCE. Se realiza una investigación de carácter mixto, mediante el análisis de tres preguntas de un cuestionario que permitirá esclarecer cuáles son algunos de los retos a los que aún hoy se deben enfrentar los docentes de Geografía e Historia para promover una ciudadanía democrática y crítica, en línea con los Derechos Humanos, el estado de Derecho y las competencias para una cultura democrática (2018).

La enseñanza de la historia reciente y la memoria histórica

La memoria histórica y su alcance en el aula

Partimos de que las finalidades de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales desde una concepción crítica de la educación deben orientarse para comprender la realidad social de la que formamos parte; formar el pensamiento crítico y creativo, y promover una educación para una ciudadanía global, democrática y activa (Santisteban, 2011; Pagès, 2019). De esta forma, la educación histórica debe fomentar reflexiones y soluciones a los problemas sociales del presente que, evidentemente, son globales y, por tanto, nos afectan a todas las personas.

Trabajar con problemas sociales en la escuela hunde sus raíces en las aportaciones de la Escuela Nueva a principios del siglo XX. Además, tanto Dewey como Kilpatrick, compartían la visión de lo que significaba la democracia y cuál era su trascendencia social, pues consideraban que iba más allá del gobierno y que debía ser un elemento de reflexión por parte de

los educadores, quienes debían promover los valores y principios democráticos (Beyer, 2000; Dewey, 2010). El aprendizaje a partir de problemas socialmente relevantes tiene como objetivo desarrollar el pensamiento crítico y fomentar la reflexión. Se trata, por tanto, de problematizar los contenidos con el objetivo de promover la discusión, el debate y la argumentación crítica y razonada. Santisteban (2019) defiende que los problemas socialmente relevantes “permiten al alumnado relacionar la escuela con la vida, sin que se produzca esa disociación terrible que tiene lugar demasiadas veces” (p. 63). Por tanto, a nivel metodológico, los problemas sociales y los temas controvertidos, que propician el pensamiento crítico, reflexivo y razonado, se erigen como hilo conductor de los currículos educativos del aprendizaje basado en problemas dentro de las Ciencias Sociales. De esta forma, abordar problemas socialmente relevantes y temas controvertidos como método de trabajo, permite trabajar la competencia social y ciudadana, pues integra contenidos, actitudes y valores que dan lugar a comportamientos activos, por parte del alumnado y, por tanto, promueven una ciudadanía global, democrática y crítica (García-Pérez, 2014; López-Facal, 2011; Santisteban, 2019; Santisteban et al., 2018; Pagès, 2011). Supone que los estudiantes “aprendan a examinar cuestiones significativas, puedan participar en la vida pública de manera reflexiva y crítica, y puedan participar de manera activa en la mejora de la sociedad” (Pagès, 2011, p. 208).

Halbwachs (1995) define el concepto de memoria y establece que la memoria se diferencia de la historia en que es una capacidad humana que nos permite recordar el pasado. Cada uno de nosotros, como individuos, tenemos la capacidad de acceder a un episodio de nuestro pasado a través de nuestros propios recuerdos. Tales recuerdos, cuando son recuperados por un sujeto, configuran lo que se conoce como memoria individual. En contraste, la memoria colectiva sería aquella que está integrada por los recuerdos compartidos por un grupo o por una comunidad (Halbwachs, 1995, p. 217). No obstante, si lo que buscamos es saber más sobre el pasado histórico de un país, tanto la memoria individual, como la memoria colectiva pueden servir como fuentes de conocimiento, pues ambas ayudan a conectar el recuerdo del pasado con su significación en el tiempo presente (Aguilar, 1996).

La memoria histórica surge de la necesidad de poner a dialogar la historia -como reconstrucción de hechos y procesos del pasado- con la necesidad de la sociedad de reflexionar de manera crítica sobre dicho pasado. Es decir, la memoria histórica alude al ejercicio a través del cual un grupo social trata de reconstruir su pasado, poniendo en valor lo sucedido en el mismo y reconociendo a sus protagonistas. Para Ricoeur (2010) el deber de la memoria está relacionado con la idea de justicia, esta labor es casi una responsabilidad moral con nuestros antepasados. La memoria debe hacer justicia a otros que no somos nosotros, que fueron víctimas, y con los que se tiene una deuda, “porque debemos a los que nos precedieron una parte de lo que somos” (p. 121). En este sentido, Ricoeur (2010, p. 121) señala que:

El deber de la memoria no se limita a guardar la huella material, escrituraria u otra, de los hechos pasados, sino que cultiva el sentimiento de estar obligados respecto a estos otros de los que afirmaremos más tarde que ya no están, pero que estuvieron. Pagar la deuda diremos, pero también someter la herencia a inventario.

Esta idea de responsabilidad moral con el pasado inspira las políticas a favor de la memoria histórica que buscan hacer justicia y, además, revisar los discursos históricos que existen

sobre ese pasado conflictivo. Así lo entiende Cuesta (2011), para quien la memoria no debe concebirse únicamente como un objeto de estudio, sino como un “método crítico-político de aproximación a la realidad” (p. 17). Reivindicar la memoria, por lo tanto, es un deber moral que cualquier sociedad debería asumir si su empeño es el de aprender del pasado para construir un futuro mejor.

Por tanto, partiendo de que las memorias individuales conforman la memoria colectiva que constituye nuestro patrimonio, nuestra historia (Halbwachs, 2004), observamos que la realidad social se construye históricamente en base a memorias que, lógicamente, son conflictivas (Cuesta 2011; 2010; 2007). Así, estas memorias, que siempre están en construcción y son dinámicas, pueden tener como punto de partida el sentido que se le otorgue a los recuerdos; la promoción de las memorias emblemáticas, surgidas de aquellos colectivos cuyas memorias han sido silenciadas en procesos históricos traumáticos y que se deben incorporar a la historia teniendo en cuenta los derechos humanos; y la sinergia conflictiva derivada del proceso de reflexión sobre el papel antidemocrático del periodo dictatorial (Stern, 2011). De este modo, la memoria en sus diferentes dimensiones, individual; colectiva; conflictiva, en relación esta última a cuando se produce la conciliación de las memorias en conflicto; y selectivas, que son las que conllevan la selección y el olvido, deben entenderse como un recurso de la historia que contribuye a la educación para la ciudadanía crítica y democrática (Delgado-Algarra, 2015).

La memoria democrática en España

En la década de los noventa, las sociedades de diversos países, conscientes de la necesidad de reflexionar y abordar su pasado traumático, se hicieron eco de las memorias emblemáticas, silenciadas, abriendo un proceso de reflexión en torno a los derechos humanos (Stern, 2011). Así, por ejemplo, en Europa, las democracias se construyeron sobre el paradigma antifascista, cosa que no ocurrió en España, donde se instauró lo que Díez-Gutiérrez (2020) ha denominado un memoricidio, o lo que supone una prevalencia de la cultura del miedo y del silencio.

Son varios los organismos que promueven la importancia de la memoria histórica para la construcción de una ciudadanía responsable, consciente y respetuosa con los valores democráticos y los Derechos Humanos. Por ejemplo, el Consejo de Europa establece que la memoria es fundamental para evitar repetir los errores del pasado, debiendo existir, para ello, una memoria oficial conocida por el conjunto de la sociedad que permita poner en valor el pasado, así como a sus protagonistas. El reconocimiento de estos supone que se trabaje por una sociedad respetuosa con el recuerdo de su pasado histórico y, además, significa una cierta reparación moral al dolor de las víctimas y de sus familiares (Council of Europe, 2022).

Desde Naciones Unidas se insiste en la importancia de la divulgación de la memoria histórica, pues se entiende que los relatos históricos forman parte del patrimonio cultural y, por consiguiente, juegan un papel esencial en la construcción de las identidades colectivas de una sociedad. Asimismo, Naciones Unidas hace hincapié en la relación que existe entre la memoria histórica y la evolución social en base a valores democráticos, de forma que, por ejemplo, ya Navanethem Pillay, quien fuera Alta Comisionaria de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos entre 2008 y 2014, concluía en la Declaración del Relator Especial en el campo de

los derechos culturales en la Consulta pública sobre el tema de las narrativas históricas y conmemorativas en sociedades divididas, del 5 de julio de 2013, que:

la historia como disciplina debe escribirse y enseñarse de manera que se asegure que no esté sujeta a la influencia política; que los monumentos y los museos de historia sólo pueden desempeñar su papel y servir a los procesos de curación en sociedades divididas cuando los procesos de memorialización incluyen a todos los actores, lados y comunidades involucrados.

En España, la Ley de memoria histórica de 2007, supuso un paso adelante en el reconocimiento de las víctimas de la Guerra Civil y de la dictadura franquista. Sin embargo, las carencias y la controversia generada en torno a sus objetivos y aplicación, supusieron que se tuviera que seguir trabajando para lograr los objetivos demandados desde Naciones Unidas, en base al Informe del Relator Especial sobre la promoción de la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición, de Pablo de Greiff (2014), quien promovió la aprobación, por vía de urgencia, de la actual Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática, que derogaba la ley anterior.

Por tanto, durante estos años, la presencia de contenidos como la Guerra Civil, la Dictadura o la Transición, han estado presentes en los currículos LOMCE de Geografía e Historia de 4º de la ESO y de Historia de España de 2º de Bachillerato, promovándose, sucintamente, en un criterio de evaluación, la reflexión sobre el concepto de memoria histórica en 4º, que no en 2º, y, mencionándose, en 2º, algunos aspectos que tenían que ver con la represión. Actualmente, sin embargo, la Ley Orgánica de Educación de 2020 (LOMLOE), cuya aplicación comenzó parcialmente en el curso 2022-2023, sí tiene muy presente en sus currículos la memoria democrática, en relación a lo dictaminado en el artículo 44 de la Ley de Memoria Democrática, donde se establece que el sistema educativo español deberá contemplar y tratar la memoria democrática española, incluyendo la formación inicial del profesorado, en línea con los valores y principios democráticos europeos y los proclamados por Naciones Unidas.

Para acercarnos a las representaciones sociales del alumnado de Bachillerato, se ha recurrido al problema social que se generó en torno al hecho de sacar al dictador, Francisco Franco, del Valle de los Caídos en octubre de 2019. Este es un problema social relevante que, además, responde a la propuesta realizada por Pablo de Greiff (2014) en cuanto a la necesidad de “resignificar” el lugar en relación con la tumba del dictador. El hecho analizado, debe tener en cuenta el elemento patrimonial que constituye este lugar de memoria histórica conflictiva, debido a su función histórica oficial como lugar de memoria para los caídos del bando franquista y lugar de enterramiento de Franco, y su realidad como lugar de sepultura de miles de caídos de ambos bandos y represaliados que trabajaron en su construcción, silenciados por la historia, que es la causa del debate generado y de la necesidad de resignificar el lugar. En este sentido, una de las principales medidas de la Ley de Memoria Democrática ha sido cambiar el nombre de Valle de los Caídos, por el de Valle de Cuelgamuros. Nos encontramos con un *patrimonio controversial*, en la línea de la definición de Cuenca (2023, 2020), asociado a memorias enfrentadas o en conflicto, que pueden dar lugar a *miedos identitarios* a través de los relatos presentes en los medios de comunicación y redes sociales (De la Montaña, 2023). Esta información ofrecida por los medios es acrítica y deforma el pasado histórico y el presente, lo que supone la necesidad de trabajar con el alumnado en torno a una alfabetización mediática

y digital que permita promover un pensamiento crítico en torno a los discursos que nos rodean actualmente (Castellví et al., 2019; Santisteban et al., 2020). Por otro lado, presenta la oportunidad de trabajar en torno a un patrimonio desconocido por parte del alumnado, portador de una memoria controvertida (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2014).

La labor de adoctrinamiento del Franquismo tuvo como consecuencia que varias generaciones de españoles se educaran en un discurso adulterado de la historia de España (Valls, 1984; Álvarez et al., 2000; Sánchez e Izquierdo, 2006). El tratamiento de los temas de la historia reciente en el ámbito escolar era escaso estando bien entrada la democracia (Valls, 2007), pero incluso a principios del siglo XXI e incluso después de la Ley de memoria histórica, seguimos encontrando evidencias que apuntan a que no se hace un tratamiento apropiado de la Guerra Civil, el Franquismo y la Transición en las aulas (Díez-Gutiérrez, 2020).

En cuanto a la presencia de la memoria histórica del Franquismo en los libros de texto, Díez-Gutiérrez (2020) afirma que estos no han terminado de integrar la parte de la historia referente a la memoria histórica de este momento y, en consecuencia, esta permanece silenciada u oculta en la formación académica de los jóvenes españoles. En la misma línea, Fuertes-Muñoz e Ibáñez-Domingo (2019) señalan que el tratamiento de la represión franquista en los manuales escolares resulta superficial y acrítico, y que en ellos se “da poca visibilidad a elementos clave para la construcción de una memoria democrática y una ciudadanía comprometida con los derechos humanos” (p. 13). Por su parte, Sáez-Rosenkranz et al. (2021), consideran que la mirada que ofrecen sobre la memoria es cronológica, masculina y basada en los hechos.

Paralelamente, hay también estudios centrados en la figura del docente (Martínez-Rodríguez et al., 2022; Martínez-Rodríguez, 2014; Sáez-Rosenkranz, et al., 2021; Sáez et al., 2021), o en los futuros docentes en la formación inicial a través de sus prácticas (Andreu-Mediero, 2019), que tratan de determinar si el profesorado hace un tratamiento adecuado del periodo en las aulas, y si se concede espacio a la memoria histórica dentro de las programaciones didácticas. En este sentido, Martínez-Rodríguez (2014) asegura que la memoria histórica “es percibida por los docentes en términos de conflicto socio-político, viéndose así limitada su presencia y aprovechamiento en la enseñanza de la historia” (p. 45). De esta forma, las estrategias que adoptan los docentes suelen estar en la línea de asumir una objetividad y neutralidad de los hechos acaecidos durante la Guerra Civil, el Franquismo y la Transición, y la equidistancia igualadora de ambos bandos durante la guerra (Martínez-Rodríguez et al., 2022).

Por último, algunas investigaciones centradas en el alumnado, presentan que el alumnado de Bachillerato parece ofrecer una actitud pasiva y poco crítica ante la conexión entre los acontecimientos sufridos durante la Guerra Civil y el Franquismo y la actualidad, aunque, si bien suelen identificar los dos grandes partidos políticos mayoritarios (PSOE y PP) con los bandos de la guerra, la falta de argumentación explicativa y crítica pone de relieve la necesidad de trabajar en torno a problemas sociales relevantes (Navarro-Medina y De-Alba-Fernández, 2015). Otras experiencias en torno al alumnado de Bachillerato, como trabajar elementos patrimoniales vinculados con la memoria histórica, como base de la educación histórica desde una perspectiva crítica, han observado que, si bien es sumamente necesario, no parece ser algo que facilite resultados relevantes si se hace como experiencias innovadoras puntuales y no es una forma consolidada de trabajo por parte de los docentes (Molina y Martínez, 2023). En esta

línea, una investigación reciente con alumnado de Secundaria muestra los resultados obtenidos en relación a la evaluación realizada tras el abordaje de una unidad didáctica completa en torno a la Transición y el uso del patrimonio histórico del Franquismo, que ponía el acento en la promoción de las competencias del pensamiento histórico, aunque los aspectos relacionados con la memoria histórica no se introdujeron hasta la sesión 5 de las 7 en las que estaba estructurada. Dicha investigación perseguía conocer los modelos de conciencia histórica bajo los que se encontraba el alumnado en relación a los establecidos por Rösen en 2005, en torno a una actividad final relacionada con el Valle de los Caídos, donde la visión genealógica aparecía más raramente que la visión o modelo tradicional, ejemplar y/o crítica (Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí, 2018).

Métodos

El objetivo de este trabajo ha sido acercarnos a conocer las concepciones de un grupo de alumnos y alumnas de Bachillerato ante un problema social que generó un gran debate en los medios de comunicación y, por tanto, en la sociedad, como fue la exhumación de Franco del anteriormente llamado Valle de los Caídos. Para ello se ha recurrido a una metodología de investigación de tipo mixto, pues “se reúnen datos cuantitativos (cerrados) y cualitativos (abiertos)” (Ortega-Sánchez, 2023, p. 197) que permiten su integración, en donde se han analizado tres preguntas de un cuestionario más extenso sobre memoria histórica y represión.

Descripción de participantes

La muestra consta de $n=99$ estudiantes de 1º y 2º de Bachillerato de un centro urbano y céntrico de la capital de la isla de Gran Canaria, que se encuentra entre los 16 y los 19 años, respondiendo a un muestreo no probabilístico y por conveniencia. Forman parte del estudio 51 personas de género femenino y 48 de masculino, estando 49 en 1º de Bachillerato y 50 en 2º de Bachillerato.

Estos estudiantes han afrontado los contenidos relativos a la historia reciente de España en la asignatura de Geografía e Historia de 4º de la ESO y, en el momento en el que se decidió pasar el cuestionario, el grupo de 2º de Bachillerato, en cuestión, lo había hecho ya en la asignatura de Historia de España, que focaliza el periodo desde la Guerra Civil a la contemporaneidad en los criterios de evaluación 11, 12 y 13. Además, esto se hizo con un profesorado comprometido con la temática, que había abordado la represión en el marco del Franquismo, prestándole especial interés a la represión de las mujeres.

Plan de análisis

Se utilizó como instrumento de investigación un cuestionario compuesto por diferentes ítems que permitieran conocer las representaciones sociales del alumnado en torno a diferentes cuestiones relacionadas con la memoria histórica. Sin embargo, en este trabajo se analizarán tres ítems que permitirán adentrarnos en la selección de tres titulares de noticias (cuantitativa), la explicación de dicha selección (cualitativa), y la explicación que ofrecen del hecho que se aborda en las mismas (cualitativa), para dilucidar la comprensión que el alumnado tiene de este acontecimiento.

Si bien el análisis cuantitativo se ha llevado a cabo mediante un análisis de frecuencias, para los dos ítems cualitativos, se ha realizado un análisis de contenido mediante la elaboración de un sistema de categorías en función de las explicaciones ofrecidas por el alumnado en relación a la pregunta que se les hacía, de forma que el análisis estructural permitiera acercarse a las estructuras mentales e ideológicas de los estudiantes (Castellví et al., 2023).

Por tanto, se analizan tres preguntas relacionadas con la selección de tres titulares de portada en torno a una misma noticia, que trata la exhumación de los restos de Franco del Valle de los Caídos en octubre de 2019. Los tres periódicos seleccionados son *El País*, *el Periódico de Catalunya* y *ABC* del 25 de octubre de 2019. Los titulares que se le dieron al alumnado fueron los que aparecen a continuación, acompañados de las imágenes de dichas portadas (Figuras 1, 2 y 3).

- Franco, fuera del Valle de los Caídos. El gobierno retira del mausoleo los restos del dictador (*El País*);
- Fin de una ofensa histórica, 44 años después. Hasta nunca. La democracia se dignifica al desalojar a Franco del Valle de los Caídos, donde yacen miles de víctimas del dictador (*el Periódico de Catalunya*);
- La España de Sánchez. El PSOE se agarra a Franco. Convierte la exhumación en un espectáculo televisado durante horas, criticado por la oposición en pleno, y prevé abrir más fosas (*ABC*).

Figura 1
Titular 1, de *El País*.



Figura 2
Titular 2, de *el Periódico de Catalunya*.



Figura 3
Titular 3, de ABC.



En la primera pregunta se va a analizar la elección de los titulares que realizan los estudiantes en cuanto al que consideran que mejor recoge el acontecimiento.

En la segunda pregunta, los estudiantes deberán explicar por qué han elegido el titular seleccionado y, para su análisis, se han establecido cuatro categorías en función de las respuestas, las cuales responden a la descripción que podemos observar en la Tabla 1.

Tabla 1
Categorías de explicación dadas por el alumnado ante la selección del titular realizado.

Nº Categoría	Descripción de la categoría
(1)	Estudiantes que, en relación a la narrativa de la noticia, se posiciona de acuerdo con que Franco no debe estar con las víctimas.
(2)	Estudiantes cuya elección del titular responde a la consideración de que es el más neutral u objetivo, manteniendo así una visión equidistante de la narrativa del acontecimiento y del acontecimiento en sí mismo.
(3)	Estudiantes que, en relación a la narrativa de la noticia, se posiciona más beligerante con el hecho de sacar a Franco del recinto.
(4)	Estudiantes que exponen otros motivos, pues ponen comentarios no explicativos, o no dan motivos al porqué de su elección del titular dejándolo en blanco.

En la tercera pregunta, de respuesta abierta, se pregunta a los estudiantes por qué creen que el gobierno decidió sacar a Franco del Valle de los Caídos. Para el análisis se han generado cuatro categorías en función de si se mencionan causas que contemplan a las víctimas y/o a cuestiones de memoria histórica; si no saben; si dan razones vinculadas a la gestión de los partidos políticos que gobiernan; u otro tipo de explicaciones que habitualmente se redactan de una forma impersonal. Las categorías, por tanto, quedan de la siguiente manera, como se puede observar en la Tabla 2.

Tabla 2

Categorías de explicación ante la decisión del gobierno de sacar a Franco del mausoleo

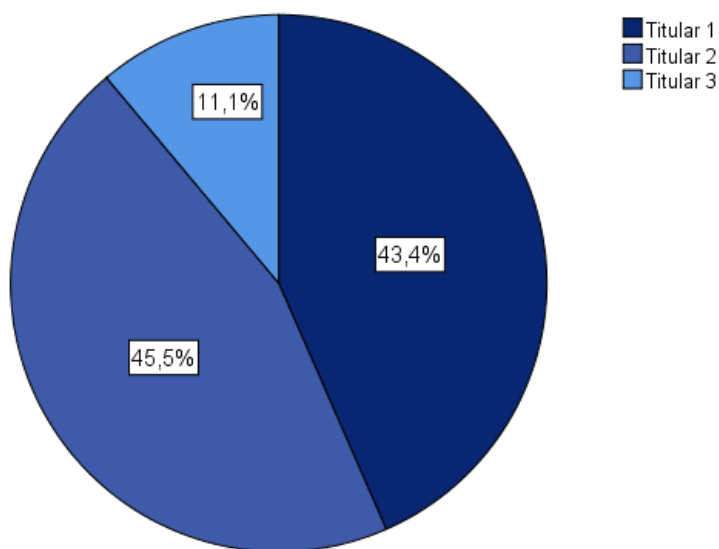
Nº Categoría	Descripción de la categoría
(1)	Por respeto a las víctimas, por ser una ofensa o por memoria.
(2)	No sabe o no contesta.
(3)	Porque son del PSOE o Podemos, por poder, venganza, para conseguir votos o distraer.
(4)	Por otros motivos impersonales, pues hacen comentarios no explicativos o no dan motivos al porqué de la exhumación.

Resultados

Ante la primera pregunta de qué titular recoge mejor el acontecimiento de la exhumación de Franco, la selección realizada por los estudiantes la podemos ver en la Figura 4, el cual muestra cómo el 43,4% de los alumnos encuestados escogió el titular 1, situándose muy cerca del 45,5% del alumnado que escogió el titular 2, mientras que sólo un 11,1% del estudiantado eligió el titular 3. Es decir, el titular más elegido fue el Titular 2 de *El Periódico de Catalunya*.

Figura 4

Elección del titular que mejor recoge el acontecimiento

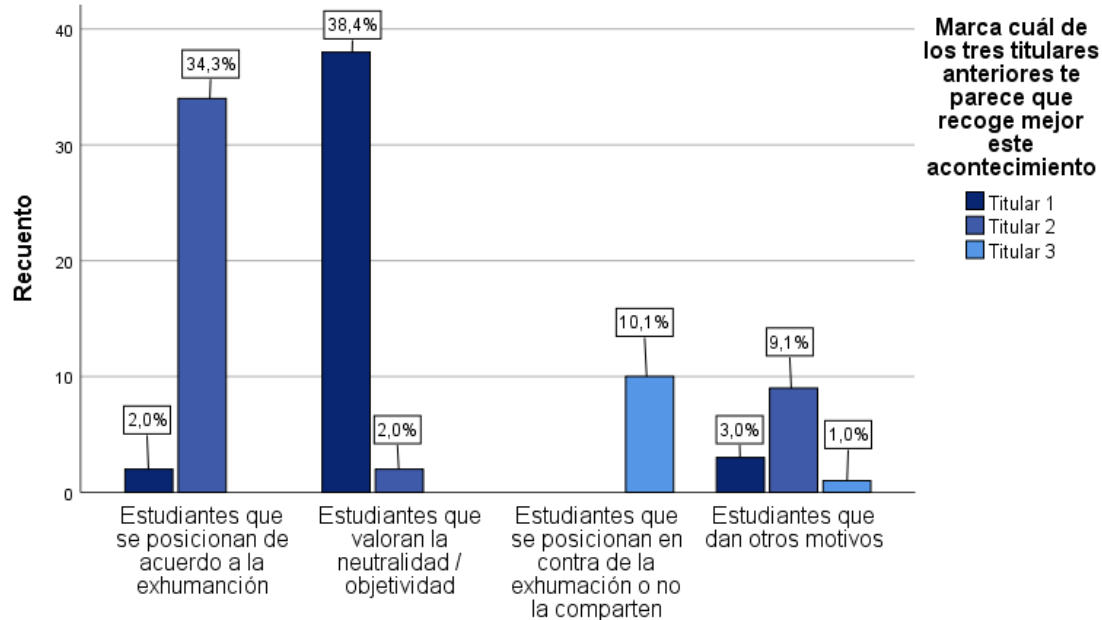


Una vez escogidos los titulares sobre la exhumación de Franco del Valle de los Caídos, se le solicitó al alumnado que explicase el porqué de su elección, cuyas respuestas se han estructurado en torno a las cuatro categorías ya mencionadas en la tabla 1 y se pueden observar en la Figura 5.

En este sentido, si bien el titular 1 de *El País*, había sido el segundo más elegido entre los estudiantes (43,4%), muy cercano a la elección del titular 2 (45,5%), las explicaciones que acompañan esta elección recogen, mayoritariamente, que se debe a que este titular es el más neutral u objetivo (38,4%), otorgándole una gran relevancia a esta explicación, como se puede observar en Figura 5. Esta elección es minoritaria (2,0%) en cuanto a explicaciones en las

cuales el alumnado se posiciona a favor de la exhumación, y ninguno lo hace en contra, dando otros motivos un 3,0% de los mismos.

Figura 5
Categorías de explicación de la elección de su titular



En cuanto a la elección del titular 2, de *El Periódico de Catalunya*, este fue elegido por la mayoría de estudiantes (45,5%), los cuáles muestran un posicionamiento a favor de la exhumación, desde un punto de vista personal (34,3%), no prestándole mucho interés a explicaciones basadas en la objetividad o neutralidad del titular (2,0%) y siendo un pequeño grupo (9,1%) el que aporta otro tipo de explicaciones impersonales donde no muestran su opinión.

Por último, la elección del titular 3, de *ABC*, que fue minoritaria (11,1%), responde a explicaciones donde se posicionaron en contra de la exhumación (10,1%), mientras que tan solo un 1,0% eligió el titular por otros motivos.

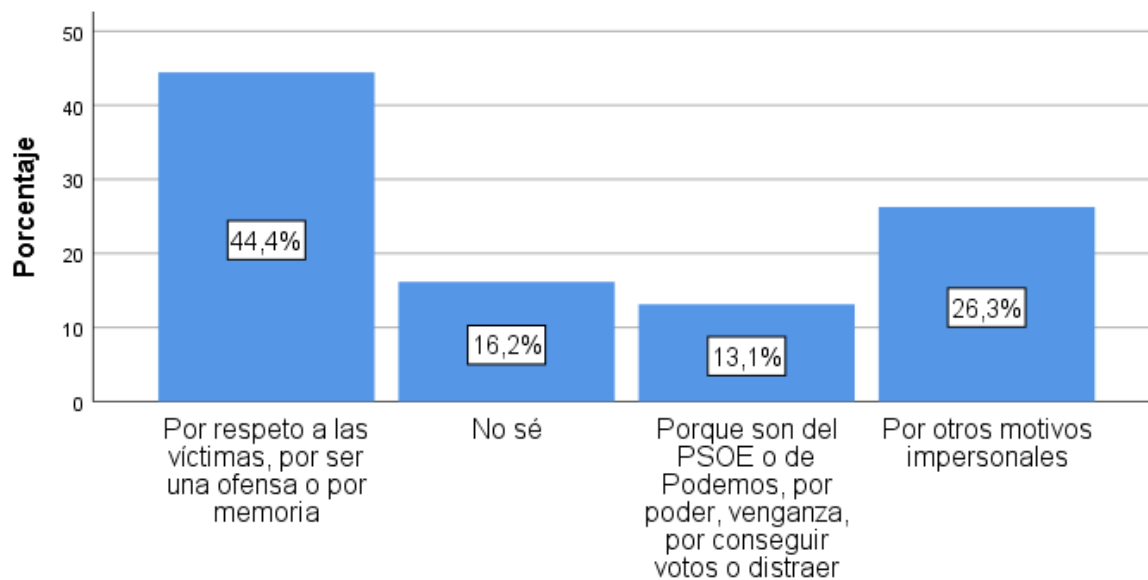
Vemos, por tanto, que existe una correspondencia destacable entre el titular 1 y la percepción de neutralidad y objetividad, el titular 2 y los posicionamientos personales ante el hecho con posturas favorables a la exhumación, y el titular 3 y las posturas contrarias a la exhumación.

Llegados a este punto, queríamos indagar sobre si el hecho de elegir un titular y justificar su selección permitía dilucidar si realmente comprendían lo que había ocurrido y su importancia en relación con la memoria democrática. De esta forma, se les preguntó por qué pensaban que el gobierno había llevado a cabo la exhumación de Franco. Las respuestas obtenidas fueron agrupadas en cuatro categorías diferentes, como se puede advertir en la tabla 2 y los resultados se observan en la Figura 6.

- La primera categoría (44,4%) recoge las respuestas de aquellos alumnos y alumnas que creen que el gobierno llevó a cabo la exhumación por respeto a las víctimas del Franquismo; porque tener al dictador en el mausoleo del Valle de los Caídos significaba una ofensa para las víctimas; o por corresponderse la exhumación con una política de memoria histórica.
- La segunda categoría (16,2%) integra aquellas respuestas de alumnos y alumnas que afirman desconocer cuáles fueron los motivos que llevaron al Ejecutivo a llevar a cabo la exhumación.
- La tercera categoría (13,1%) la forman aquellas respuestas de alumnos y alumnas que creen que el gobierno llevó a cabo la exhumación por intereses políticos y/o electoralistas de los partidos favorables a la exhumación, entre los cuales se menciona específicamente al PSOE o a Podemos; como una expresión de su poder político; como estrategia de distracción de otros asuntos políticos de mayor importancia; o por venganza para desacreditar las posturas antimemorialistas.
- La cuarta categoría (26,3%) la componen todas aquellas respuestas de alumnos y alumnas que dan motivos impersonales para explicar la exhumación, como que habrá sido por decisión de la familia, de colectivos que lo reclamaban, para contentar a la población o para evitar conflictos por la polémica. Es decir, que es como algo externo que no les afecta y/o implica.

Figura 6

Categorías de explicación personal ante el hecho de sacar a Franco del Valle de los Caídos



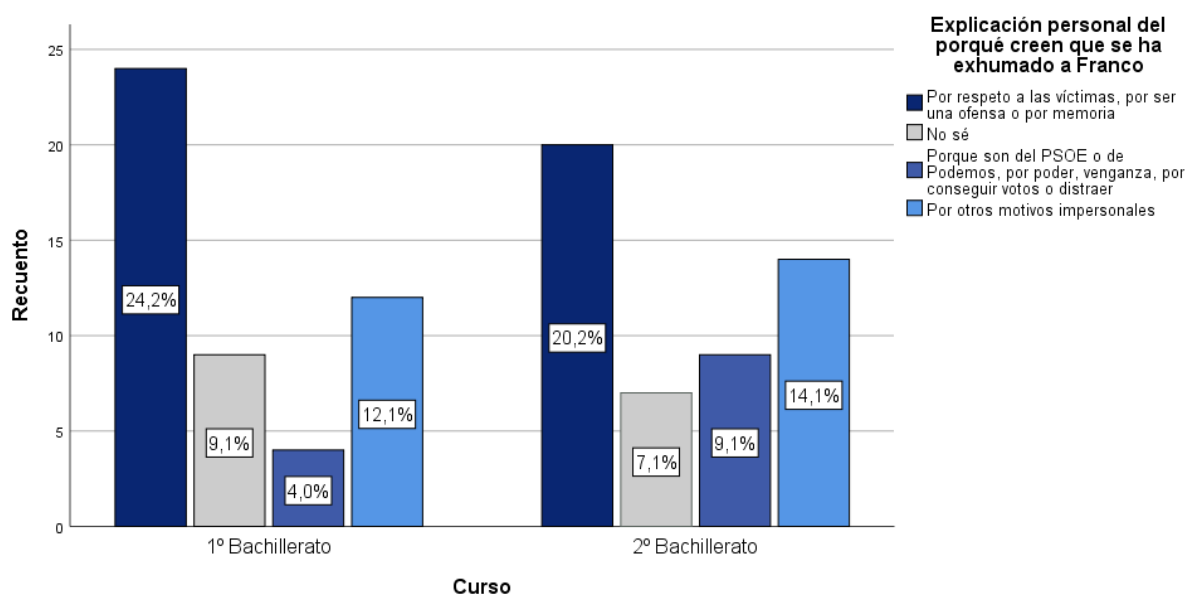
Finalmente, si atendemos a los dos diferentes niveles (1º y 2º de Bachillerato), observamos en la Figura 7 que en 1º de Bachillerato, un 24,2% de los y las estudiantes cree que la exhumación se hizo para respetar a las víctimas, mientras que este motivo desciende en 2º de Bachillerato hasta el 20,2%. Al mismo tiempo, el alumnado que cree que la exhumación se llevó a cabo por

venganza, como exhibición de poder o como estrategia política y electoralista en 1º de Bachillerato es un 4%, mientras que este porcentaje se eleva al 9,1% en 2º de Bachillerato. De esto podemos observar que mientras de 1º a 2º desciende el número de estudiantes que piensan que el respeto a las víctimas está detrás de la decisión del gobierno de llevar a cabo la exhumación, de 1º a 2º asciende, considerablemente, el número de alumnos y alumnas que cree que esta se llevó a cabo por intereses políticos y/o electoralistas. En otras palabras, parece haber más desencanto con la clase política entre el alumnado de 2º de Bachillerato, que ha cursado la asignatura de Historia de España y tiene actualizados los contenidos conceptuales relacionados con el Franquismo y la represión, que entre los de 1º.

Por otro lado, el porcentaje de estudiantes que no sabe explicar el porqué de la exhumación desciende de un 9,1% en 1º de Bachillerato a un 7,1% en 2º, de lo cual deducimos que el paso por 2º de Bachillerato despeja algunas dudas respecto al periodo del Franquismo, aunque no tanto como desearíamos.

Figura 7

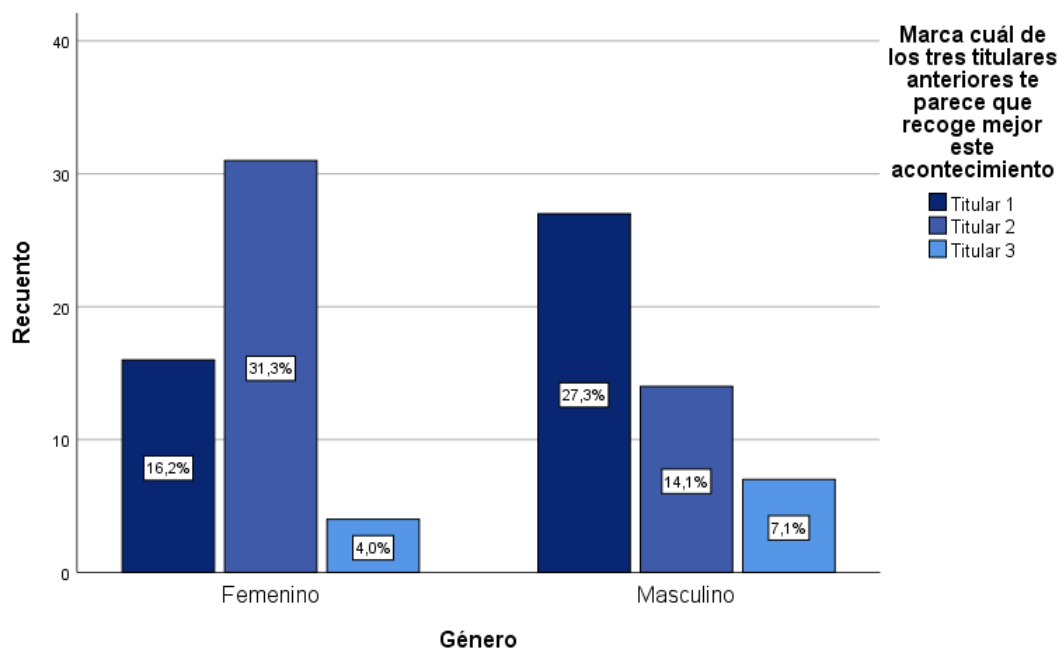
Categorías de explicación personal ante el hecho de sacar a Franco del Valle de los Caídos en función del curso de Bachillerato



En cuanto a la elección realizada del titular en función del género del alumnado, resulta relevante observar en la Figura 8, cómo el alumnado de género femenino ha optado con una mayor diferencia por el titular 2 (31,3%) con respecto al 14,1% seleccionado por el alumnado masculino, el cual ha escogido, mayoritariamente, el titular 1 (27,3%). También el alumnado femenino ha elegido minoritariamente el titular 3 (4%).

Figura 8

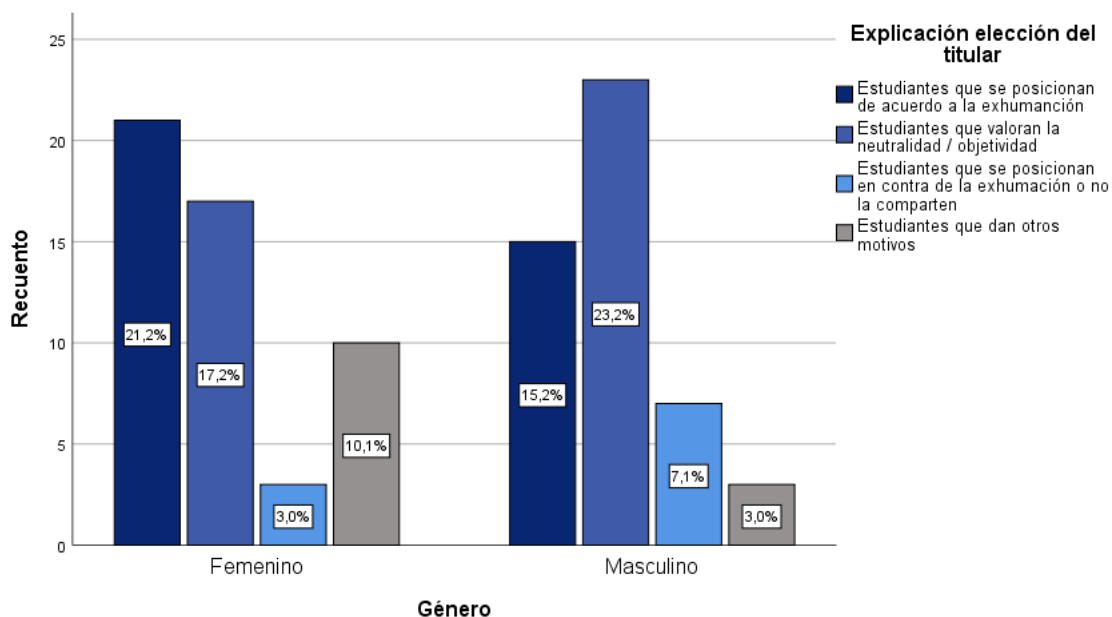
Elección del titular que mejor recoge el acontecimiento en función del género



En este sentido, según podemos observar en la Figura 9, son mayoritarias también las chicas a la hora de argumentar con explicaciones centradas en la necesidad de exhumar al dictador ya que no debe estar con las víctimas, en relación a su elección de titular, con respecto a otras explicaciones que puedan dar, y con respecto a las ofrecidas, de igual forma, por el alumnado de género masculino. En este sentido, el alumnado femenino es mucho menor en cuanto a la preferencia de un titular basado en la neutralidad y la equidistancia (17,2% frente al 23,2% del género masculino), mientras que sí son más (10,1%) ofreciendo otros motivos impersonales o no sabiendo explicar el porqué de su elección.

Figura 9

Categorías de explicación de la elección de su titular en función del género



Discusión y conclusiones

Una de las cuestiones más significativas que observamos en el análisis de datos tiene que ver con el elevado número de alumnado que otorga valor a las narraciones neutrales, equidistantes y, a su modo de ver, más objetivas de las noticias en los medios de comunicación de problemas sociales, a pesar de que este ha sido menor en un análisis de género, lo cual debe de ser muy tenido en cuenta a la hora de abordar las Ciencias Sociales (Díez-Bedmar, 2022). De acuerdo con Delgado (2015), uno de los objetivos principales de la formación de una ciudadanía democrática es ayudar al alumnado a comprender las relaciones entre presente, pasado y futuro. Si bien la teoría de la equidistancia está presente en las narrativas de los libros de texto, y parece ser que los docentes son conscientes de las deficiencias y visiones de estos (Díez-Gutiérrez, 2020), el hecho de encontrarnos ante tantos estudiantes que priorizan la equidistancia respecto a un pasado histórico conflictivo, pero sobre todo ante noticias de la actualidad, indica que el profesorado está teniendo dificultades para construir y reflexionar sobre estas relaciones presente-pasado-futuro al alumnado y trabajar a través de problemas sociales. Estos resultados, que se podrían poner en relación con los obtenidos por Navarro-Medina y De-Alba-Fernández (2015) o Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí (2018) en cuanto a las percepciones del alumnado, sugieren que uno de los retos que el docente de Ciencias Sociales tiene por delante es conseguir que el alumnado sea capaz de realizar una lectura crítica de la historia y, de paso, desmitificar la idea de que existe una narración histórica y del presente objetiva, cerrada o carente de problematización. Al contrario, como apunta Martínez-Rodríguez (2014), conviene cuestionar desde el rigor los discursos complacientes que se construyen en torno a los pasados conflictivos. En este sentido, debemos tener en cuenta también al propio profesorado que puede trasladar este sentimiento, como se puede apreciar en el trabajo de Martínez-Rodríguez et al. (2022), pues, como mencionaba López-Facal (2011), muchos profesores no se ocupan de temas conflictivos por incomodidad o por no saber qué actitud tomar ante temas conflictivos. Sin embargo, este no fue el caso del profesorado que impartió clase de historia en 2º de Bachillerato.

Por otro lado, la insistencia del alumnado en no querer posicionarse ideológicamente (ID7 “Porque de los tres es el más neutral, el que da la información de los hechos sin opinar”), así como el empeño en evitar la controversia (ID25 “es la que habla del hecho, las otras como que se centran en polémicas”), nos habla de cierto sentimiento de desafección política entre el alumnado. Esta percepción sobre la política supone que apreciemos en las respuestas un detrimento de la construcción de una ciudadanía democrática, en tanto que uno de los elementos que forman parte de la misma es el de participación (Delgado, 2015), lo cual extendemos a la participación de una sociedad en su vida política. En la misma línea, ante argumentos como el de ID18 “los otros me parecen que intentan hacer política de un hecho histórico y no me parece correcto hacer ese tipo de políticas”, o ID20 “es el que menos se adhiere a una ideología política marcada”, es importante que los docentes de Ciencias Sociales desmientan el mito de que posicionarse políticamente es negativo. Por el contrario, resulta fundamental hacerle comprender al alumnado que el desarrollo de la historia no se entiende sin el posicionamiento político de sus protagonistas.

Además de la desafección política detectada, se intuyen discursos mediáticos presentes en la comprensión de la realidad, que carecen de explicación histórica crítica, lo que queda vinculado a esa falta de relación entre pasado, presente y futuro, así como de un trabajo de análisis de los discursos mediáticos. A este respecto, se puede relacionar la carencia de valoración de la memoria democrática con una reflexión crítica de su necesidad social, incluyendo al alumnado en el concepto de sociedad, pues parece que para muchos son problemáticas y situaciones ajenas a sus vidas.

Por último, llama la atención el elevado número de estudiantes que reconocen desconocer los motivos por los que se llevó a cabo la exhumación de los restos del dictador. Este número, aunque es inferior en el segundo curso de Bachillerato respecto al primero, sigue siendo preocupantemente alto. En general vemos que las necesidades detectadas y comentadas anteriormente están presentes, más aún, en 2º de Bachillerato, donde cursan la asignatura de Historia de España y donde los contenidos conceptuales relacionados con el Franquismo y la Transición se acababan de trabajar cuando se pasó el cuestionario, lo que apunta a la necesidad de ampliar el espacio que se dedica en las aulas al trabajo competencial para conformar un pensamiento histórico y una ciudadanía global, crítica y democrática, que se vincule con los problemas del presente, de forma que la memoria histórica esté presente en dichas clases de historia a través de los problemas que nos afectan como sociedad (Delgado, 2015; González y Santisteban, 2015; Santisteban 2019; Pagès, 2019). Resulta vital, como nos recuerdan Cuesta (2010) y Carretero y Borrelli (2008), que los docentes afronten el debate de los eventos traumáticos que provienen del pasado, caracterizan el presente y condicionan el futuro, desde una perspectiva crítica y reflexiva, pues “una sociedad democrática no se caracteriza por la ausencia de conflictos, sino por intentar resolverlos por medios pacíficos” (López-Facal, 2011, p. 67).

Así, si bien en el trabajo que se presenta se recogen las percepciones de un grupo de alumnos y alumnas en torno a un problema social relevante, estas ideas previas constituyen un punto de partida que se puede tener en cuenta para educar en la literacidad crítica digital en el aula, así como en torno a este patrimonio sometido, de forma que se aborde una ciudadanía global y crítica en relación a problemas controvertidos y una visión patrimonial incluyente de este espacio de memoria que conforme una identidad social democrática, que tenga en cuenta, además, la perspectiva de género (Cuenca 2023; 2020; Cuenca-López et al., 2020; Díez-Bedmar, 2022; González-Monfort y Santisteban, 2020). Una enseñanza de la historia a través de problemas relevantes donde la memoria democrática esté presente para afrontar los procesos identitarios democráticos resulta esencial y cada vez más posible, gracias a la actual Ley de Memoria Democrática y el currículo actual, mucho más competencial y problematizado que los anteriores.

Referencias

- Aguilar, P. (1996). *Memoria y olvido de la Guerra Civil española*. Alianza.
- Álvarez, J.A., Cal, I., Haro, J. y González, M.C. (2000). *La guerra que aprendieron los españoles. República y Guerra Civil en los textos de bachillerato (1938-1983)*. Los libros de la Catarata.
- Andreu-Mediero, B. (2019). La presencia de la memoria y la ley de memoria histórica en la formación de los futuros docentes. En M.J. Hortas, A. Días y N. de-Alba (Eds.) *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 385-393). AUPDCS – ESE/PL.
- Beyer, L.E. (2000). William Heard Kilpatrick (1871–1965). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 27(3) 503-521. UNESCO: Oficina Internacional de Educación, pp. 469-485. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109440_spa
- Carretero, M., y Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura y Educación*, 20(2), 201-215. <https://doi.org/10.1174/113564008784490415>
- Castellví, J., Marolla, J., y Escribano, C. (2023). La investigación cualitativa. En D. Ortega-Sánchez (Ed.), *¿Cómo investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales?* (pp. 11-120). Octaedro.
- Castellví, J., Massip, M., y Pagès, J. (2019). Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 23-41. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.23>
- Council of Europe. (2018). *Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. <https://rm.coe.int/libro-competencias-ciudadanas-consejo-europeo-16-02-18/168078baed>
- Council of Europe. (2022). <https://www.coe.int/en/web/portal/home>
- Cuenca-López, J.M. (2023). Los patrimonios desde la perspectiva del conflicto. Los problemas controversiales a través de la educación patrimonial. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 12, 6-12.
- Cuenca-López, J.M., Martín-Cáceres, M., y Estepa, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 49(1), 45-54.
- Cuesta, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Octaedro.
- Cuesta, R. (2010). *Memoria, Historia y Didáctica, Antología de una década (2000-2010)*. Salamanca.
- Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 15, 15-30.
- De Greiff, P. (22 de julio de 2014). *Informe del Relator Especial sobre la promoción de la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición*. Asamblea General de Naciones Unidas.
- De la Montaña, J.L. (2023). Patrimonio controversial, identidad, territorio y emociones: El lugar de los “miedos identitarios”. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 12, 13-27. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.02>
- Delgado-Algarra, E.J. (2015). Educación ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de las ciencias sociales, *Enseñanza de las ciencias sociales*, 14, 97-109.
- Delgado-Algarra, E.J., y 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, 1139-6237.
- Dewey, J. (2010). *Democracia y educación*. Morata.

- Díez-Bedmar, M.C. (2022). Género: Una categoría de análisis clave para desarrollar competencias para una cultura democrática. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11, 6-19. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.6>
- Díez-Gutiérrez, E.J. (2020). *Asignatura pendiente. La memoria histórica democrática en los libros de texto escolares*. Plaza y Valdés.
- Fuertes-Muñoz, C. e Ibáñez-Domingo, M. (2019). La represión franquista en los manuales escolares: el problemático tratamiento de un tema histórico conflictivo. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 37, 3-18. <https://doi.org/10.7203/dces.37.12528>
- García, F. (2014). Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales. En J. Pagès, y A. Santisteban (coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 119-126). Universidad Autónoma de Barcelona y AUPDCS.
- González, G.A., y Santisteban, A. (2015). El lugar de la memoria: Una investigación sobre la formación del profesorado en ciencias sociales. *Educação em Foco. Consciência do mundo histórico social: caminhos investigativos*, 19(3), 35-60.
- González-Monfort, N., y Santisteban, A. (2020). Alfabetización crítica para interpretar problemas. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 99, 39-45.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática. (BOE, nº 252, de 20 de octubre de 2022).
- 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. (BOE, nº 310, de 27 de diciembre de 2007).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE, nº 340, de 30 de diciembre de 2020).
- López-Facal, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. En J. Pagès y A. Santisteban (Coords.) *Les Qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*, (pp. 65-76). Universitat Autònoma de Barcelona.
- 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*, 4(13), 41-48.
- Martínez-Rodríguez, R., Sánchez-Agustí, M., y Muñoz-Labraza, C. (2022). Enseñar un pasado controvertido desde un presente polarizado: La memoria histórica en España desde la perspectiva docente. *Revista de Estudios Sociales*, 81, 93-112.
- Miguel-Revilla, D., y Sánchez-Agustí, 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 Historia y Didáctica de la Historia*, 12, 119-142. <https://doi.org/10.6018/pantarei/2018/6>
- Molina, S., y Martínez, J.F. (2023). Patrimonio conflictivo y aprendizaje de la historia. Una experiencia en torno a los monumentos franquistas de la Región de Murcia. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 12, 85-100. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.06>
- Navarro-Medina, E., y De-Alba-Fernández, N. (2015). El posicionamiento de los jóvenes en España con respecto a la Guerra Civil y la Memoria Histórica: Entre la reproducción y el pensamiento crítico. En A.M. Hernández, C.R. García, J.L. de la Montaña (coords.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 933-941). Universidad de Extremadura y AUPDCS.
- Ortega-Sánchez, D. (2023). Métodos mixtos de investigación. En D. Ortega-Sánchez (ed.), *¿Cómo investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales?* (pp. 197-210). Octaedro.

- 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, 45-55.
- Pagès, J. (2011). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. *Didáctica Geográfica*, 9, 205-214.
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: Retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 5-22. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>
- Pillay, N. (2013). Statement by the Special Rapporteur in the field of cultural rights at the Public consultation on the issue of historical and memorial narratives in divided societies <https://www.ohchr.org/en/statements/2013/07/statement-special-rapporteur-field-cultural-rights-public-consultation-issue?LangID=E&NewsID=13591>
- Ricoeur, P. (2010). *La memoria, la historia y el olvido*. Trotta.
- Sánchez, P. e Izquierdo, J. (2006). *La guerra que nos han contado: 1936 y nosotros*. Alianza Editorial.
- Santisteban, A., Díez-Bedmar, M.C., & Castellví, J. (2020). Critical digital literacy of future teachers in the Twitter Age (La alfabetización crítica digital del futuro profesorado en tiempos de Twitter). *Culture and Education*, 32(2), 185-212. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1741875>
- Valls, R. (1984). *La interpretación de la historia de España y sus orígenes ideológicos, en el bachillerato franquista (1938-1953)*. Universidad de Valencia.
- Valls, R. (2007). La Guerra Civil española y la dictadura franquista: Las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 6, 61-73.

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)

<https://revista-reidics.unex.es>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.03>


Análisis de las acciones ciudadanas del alumnado al estudiar la dictadura civil militar chilena

Analysis of students' citizenship actions when studying the Chilean civil military dictatorship

Andrés Soto-Yonhson  0000-0001-5207-1423

Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.

Andres.SotoY@autonoma.cat

María Soledad Jiménez  0000-0002-9634-9965

Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile.

majimene@uahurtado.cl

Fechas · Dates

Recibido: 20 de noviembre de 2023

Aceptado: 8 de enero de 2024

Publicado: 21 de marzo de 2024

Financiación · Funding

No se ha recibido ninguna financiación para la publicación de este trabajo.

Cómo citar · How to cite

Soto-Yonhson, A., & Jiménez, M. S. (2024). Análisis de las acciones ciudadanas del alumnado al estudiar la dictadura civil militar chilena. *REIDICS*, 14(1), 48-66. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.03>

Resumen

Diversas mediciones sobre los valores cívicos de los jóvenes chilenos han evidenciado su inclinación en justificar dictaduras en el caso de ofrecer orden, seguridad o beneficios económicos, a lo que se suma la validación de la violencia para resolver los conflictos. Considerando estos antecedentes, el presente artículo tiene como objetivo analizar las acciones ciudadanas que el alumnado desarrolla en el presente y proyecta a futuro para proteger la democracia y los derechos humanos durante el estudio de la dictadura chilena, a partir de una amplia variedad de documentos históricos. Esta es una investigación cualitativa de carácter exploratorio que analiza, a partir de la metodología de análisis de contenido, 70 respuestas que desarrollaron 35 estudiantes pertenecientes a dos cursos de educación media de un colegio particular pagado en Santiago de Chile. Los resultados demuestran que el alumnado se considera en el presente y se proyecta a futuro como ciudadanos activos y comprometidos con la democracia y los derechos humanos. Así, acciones como valorar el voto, escuchar a los que piensan diferente, mantenerse informados, participar en manifestaciones, respetar a los demás y aprender del pasado son las más relevantes para los participantes. A pesar de lo anterior, las respuestas de los jóvenes también evidencian que evaden el conflicto y comprenden su ejercicio ciudadano como parte de su desarrollo personal individual, además de mostrar un escaso conocimiento sobre las instituciones, las organizaciones civiles y sobre las múltiples de formas de actuar político que pueden desarrollar las personas.

Palabras clave: historia difícil; estudiantes secundarios; dictadura civil militar chilena; educación ciudadana; democracia; derechos humanos

Abstract

Various measurements on the civic values of young Chileans have shown their inclination to justify dictatorships in the case of offering order, security or economic benefits, in addition to the validation of violence to resolve conflicts. Considering this background, the purpose of this article is to analyze the citizenship actions that students develop in the present and project in the future to protect democracy and human rights during the study of the Chilean dictatorship, based on a wide variety of historical documents. This is an exploratory qualitative research that analyzes, from the methodology of content analysis, 70 answers developed by 35 students belonging to two high school classes of a private school in Santiago, Chile. The results show that the students consider themselves in the present and project themselves in the future as active citizens committed to democracy and human rights. Thus, actions such as valuing the vote, listening to those who think differently, staying informed, participating in demonstrations, respecting others and learning from the past are the most relevant for the participants. In spite of the above, the responses of the young people also show that they avoid conflict and understand their exercise of citizenship as part of their individual personal development, in addition to showing little knowledge about institutions, civil organizations and the multiple forms of political action that people can develop.

Keywords: difficult history; high school students; Chilean civil military dictatorship; citizenship education; democracy; human rights

Introducción

El 11 de septiembre del 2023 se conmemoró en Chile los 50 años del golpe de Estado y el comienzo de una dictadura civil militar que tuvo una duración de 17 años. A pesar de su relevancia histórica y del impacto que hasta el día de hoy experimenta la sociedad, un 56,5% de los chilenos mayores de 18 años señalan estar poco o nada interesados en esta fecha (Pulso Ciudadano, 2023). A esto se suman un preocupante aumento en su justificación, el que se incrementó en 20 puntos entre el año 2013 (16%) y el 2023 (36%), y una disminución de un 27% en su condena en el mismo periodo (Cerc-Mori, 2023). Asimismo, frente a la pregunta de si es justificable un golpe de Estado a un gobierno democráticamente electo, un 43,7% de las personas encuestadas señala que depende de las circunstancias que esté viviendo el país (Pulso Ciudadano, 2023).

Los resultados mencionados se condicen con estudios enfocados específicamente en estudiantes chilenos, los que han demostrado que los jóvenes se inclinan en justificar dictaduras si estas ofrecen orden, seguridad o beneficios económicos (Schulz et. al, 2016) y que validan la violencia para resolver los conflictos (Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

La visión de los jóvenes sobre la dictadura chilena puede tener relación con el predominio de una enseñanza tradicional de esta historia difícil, la que no privilegia el abordaje de las memorias y escasamente fomenta las vinculaciones pasado-presente (Toledo y Gazmuri, 2009; Pagès y Marolla, 2018).

A lo anterior se suman una serie de dificultades en torno a la enseñanza de las historias difíciles, como son las resistencias en las propias comunidades escolares (Toledo y Magendzo, 2013), la escasa profundización y reflexión en torno a la violencia (Bermudez, 2019), el impacto de los procesos de estandarización en el desarrollo de aprendizajes significativos (Sheppard y Levy, 2019), el silenciamiento de las emociones (Zembylas, 2014; Soto, y Jiménez, 2023) y la dificultad de cuestionar los estereotipos presentes en las experiencias históricas y comunitarias de los sujetos (Barton y McCully, 2010; Zembylas y Kambani, 2012).

Como consecuencia, se ha inhibido que los jóvenes, en los distintos espacios donde se desenvuelven, pero especialmente en la escuela, reflexionen crítica e históricamente a partir de preguntas incómodas que les permitan repensarse éticamente como ciudadanos al interior de la sociedad donde se desenvuelven.

Considerando los desafíos mencionados, la línea pedagógica de una investigación asociativa en Chile diseñó e implementó en dos cursos de educación media un trayecto didáctico que planteó una aproximación ético-ciudadana a la dictadura chilena (1973-1990). Con ello, se buscaba propiciar que el estudiantado pudiera reflexionar sobre su quehacer ciudadano. En este contexto, el objetivo de la presente investigación es analizar las acciones ciudadanas que el alumnado dice desarrollar en el presente y las que proyectan a futuro para proteger la democracia y los derechos humanos, después de haberse aproximado al contexto dictatorial chileno a partir de una amplia variedad de documentos de memoria y derechos humanos.

Marco Teórico

Esta investigación se aproxima a la enseñanza y aprendizaje de la dictadura civil militar chilena (1973-1990) a partir del concepto de historias difíciles y el de archivos de memoria y derechos humanos. Ambos inspiraron el diseño de la secuencia didáctica, la elaboración de los materiales aplicados y el análisis de las respuestas del grupo estudiantil.

Historias difíciles

Las historias difíciles se refieren a periodos históricos y/o acontecimientos donde el Estado o colectivos perpetraron violaciones a los derechos humanos, como fueron, por ejemplo, el Holocausto en Europa, el apartheid en Sudáfrica, el genocidio en Ruanda, las dictaduras latinoamericanas, entre otras.

Estos pasados pueden ser caracterizados, según Gross y Terra (2018), a partir de cinco criterios. En primer lugar, estas historias son centrales para una nación, independiente del reconocimiento por parte de las élites políticas y económicas. Segundo, las narraciones sobre estos contextos y/o acontecimientos son capaces de rebatir los relatos dominantes sobre el pasado y, por lo tanto, tienden a desestabilizar los valores del Estado-nación. Tercero, pueden conectarse con las preguntas, inquietudes y dificultades que experimentan las personas y las sociedades en la actualidad. Cuarto, se caracterizan por el ejercicio de la violencia en distintas dimensiones (física, económica o psicológica). Por último, la aproximación a estas historias difíciles remueven y desafían las comprensiones históricas de los individuos y sus vínculos con su Estado-nación y con las comunidades a las que pertenecen.

Además de lo anterior, a partir del concepto de conocimientos difíciles de Britzman (1998), se propone que las historias difíciles también se distinguen por el trauma que experimentaron los sujetos y las sociedades, lo que provoca que las personas del presente se identifiquen con estos últimos y experimenten desequilibrios en su moral (Simon, 2011).

Bajo el concepto de historias difíciles confluyen dos aproximaciones educativas complementarias (Miles, 2019; Goldberg, 2020).

Por una parte, inspiradas en la psicología social, Epstein y Peck (2018) proponen que se debe comprender cómo las personas elaboran los relatos sobre los eventos violentos, conflictivos o dolorosos y cómo estos últimos se encuentran influenciados por las relaciones de poder presentes en los contextos políticos, económicos, culturales y comunitarios. Por lo tanto, el rol del profesorado es crear oportunidades para que el estudiantado pueda deconstruir las estructuras y las finalidades presentes en las narraciones que elaboran sobre ellos mismos y sus comunidades. Este proceso puede provocar distintas emociones, ya que pueden verse interpeladas y removidas la moral y las identidades culturales de los sujetos, la de sus familiares y las de sus grupos de pertenencia (Golberg, 2017).

Por otra parte, considerando el psicoanálisis y el concepto de conocimientos difíciles (Britzman, 1998), se busca visibilizar los aprendizajes que emergen del encuentro entre el sujeto-estudiante y las personas que experimentaron el contexto o el evento traumático. La finalidad de esto último es que el alumnado aprenda de las emociones, preguntas, inquietudes, dilemas

o conflictos que surgen en su interior al ser afectado por lo traumático. En consecuencia, el objetivo es rescatar al sujeto en el proceso de enseñanza y aprendizaje, creando instancias de encuentro entre los jóvenes y los otros que experimentaron la historia difícil, lo que posibilita que sus comprensiones sobre la sociedad, los demás y sobre sí mismos puedan verse remediadas (Garrett y Schmidt, 2012; Simon, 2011). Bajo esta lógica, las clases de Historia y Ciencias Sociales deben invitar al alumnado a entenderse a sí mismo, a los otros y su relación con los demás, considerando los aprendizajes que pueden desarrollarse a partir de la inestabilidad, el conflicto y el reconocimiento de los movimientos/resistencias que provocan las emociones (Garrett, 2011; 2017).

Archivos de Memoria y Derechos Humanos

Como complemento a las historias difíciles, la presente investigación utiliza el concepto de archivo de memoria y derechos humanos. Este es entendido como el conjunto de “documentos de diverso carácter, publicaciones, fotografías y videos que dan a conocer la realidad del tiempo de la dictadura, y que se configuró a partir de acciones de denuncia, apoyo a las víctimas y resistencia a la represión” (Townsend y López, 2017, p. 11). De manera paralela, nos encontramos con los denominados archivos de la represión, que considera los documentos derivados de las acciones de persecución y represión que desplegó la dictadura.

Los documentos históricos que pertenecen a estos acervos archivísticos son particulares, ya que afectan de distintas formas al Estado, a sus instituciones y agentes, a las víctimas y sus familiares, a las organizaciones de derechos humanos y a las comunidades en general (Catela, 2002). Junto con ello, a partir de la variedad de fuentes históricas que pertenecen a este tipo de archivos, es posible dimensionar la amplia gama de violaciones a los derechos humanos perpetradas durante los regímenes autoritarios (Jelin, 2002).

Considerando las características específicas de los documentos que componen los archivos de memoria y derechos humanos, es posible plantear cuatro aproximaciones educativas complementarias.

En primer lugar, estas fuentes históricas son un insumo significativo para trabajar con los jóvenes sus propias preguntas, dilemas, narraciones e interpretaciones sobre la dictadura y sus consecuencias, las que han sido elaboradas a partir de sus experiencias históricas a nivel personal, familiar, local o nacional (Jelin, 2017; 2002).

En segundo lugar, los testimonios que describen experiencias de violaciones a los derechos humanos permiten un encuentro entre la voz de un otro del pasado con las personas del presente, lo que provoca en estos últimos inquietudes, movimientos y un desfase del ego que les permite revisar sus narraciones personales y su rol en la sociedad (Simon, 2004). Para conseguir esto último es relevante crear instancias en donde la voz presente en el documento sea escuchada como un consejo (Simon, 2004), lo que exige reconocer la propia insuficiencia sobre la historia traumática, todo con la finalidad de abrirse a la posibilidad de evaluarse considerando las voces del pasado y las preguntas que emergen de este acto comunicativo (Simon y Eppert, 2005).

En tercer lugar, desde una perspectiva ciudadana, el encuentro con las voces presentes en los documentos que evidencian las injusticias del pasado son una oportunidad para evaluar nuestra vida política-social y las instituciones que la sostienen. En este sentido, los testimonios son entendidos como un regalo terrible (Simon, 2006), ya que estos exigen reconocer su legado y demandan la tarea de aprender de nuevo cómo vivir con otros en el presente.

Por último, este tipo de documentos pueden ser trabajados como fuentes a partir del pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013; Barton y Levstik, 2004), especialmente respondiendo preguntas o problemáticas sobre acciones o eventos del pasado utilizando evidencias. En esta línea es relevante plantear interrogantes provocativas y significativas para el estudiante (Lévesque, 2009), además de posibilitar que comprendan que las conclusiones sobre el pasado son siempre una interpretación construida a partir de la evidencia disponible (Barton, 2018).

Metodología

La metodología de este estudio se sitúa en un enfoque cualitativo de carácter exploratorio (Flick, 2004; Denzin y Lincoln, 2013), ya que pretende aportar en cómo los procesos de enseñanza y aprendizaje que trabajan con documentos históricos sobre las historias difíciles pueden contribuir en la promoción de una cultura democrática y en el fortalecimiento de los derechos humanos. Se elige el estudio de caso (Stake, 2013) porque se busca entender un fenómeno en funcionamiento, como es la aplicación de una secuencia que proponía una aproximación ético-ciudadana a la dictadura chilena y sus documentos de memoria y derechos humanos, reconociendo las particularidades y complejidades propias del contexto.

El caso de estudio y sus participantes

Los y las participantes de este caso de estudio son 45 estudiantes (24 hombres y 21 mujeres) de entre 15 y 16 años que cursaban el segundo año de educación media en un establecimiento particular pagado de la Región Metropolitana en Santiago de Chile. Fue seleccionado el nivel educativo mencionado porque el programa propuesto por el Ministerio de Educación (2016) exige abordar el contexto dictatorial chileno en la unidad llamada *Dictadura Militar, transición política y los desafíos de la democracia en Chile*.

Los datos analizados fueron desarrollados durante la unidad mencionada, momento en el que se aplicó una secuencia de enseñanza y aprendizaje centrada en el trabajo educativo con archivos de memoria y derechos humanos, a partir de una pregunta ético-ciudadana: ¿Qué tan responsables somos en la mantención de una democracia y en el respeto a los derechos humanos?. La propuesta implementada se titula “Viaje por las voces de la dictadura (1973-1990)”, en adelante “Viaje por las Voces”¹. Esta última fue elaborada de forma conjunta entre académicos (as), estudiantes del magíster de Didáctica de la Historia y las Ciencias sociales de la Universidad Alberto Hurtado (Chile) y profesores de Historia y Ciencias Sociales en ejercicio, en el marco del proyecto Anillos de Investigación en Ciencias Sociales *Tecnologías*

1. Para conocer la secuencia en detalle puede revisar su página web: www.viajeporlasvoces.cl

Políticas de la Memoria: usos y apropiaciones contemporáneas de dispositivos de registro de pasadas violaciones a los derechos humanos en Chile (ANID-PIA SOC1800065).

La secuencia de enseñanza y aprendizaje fue implementada durante cuatro semanas (una clase por semana) de forma virtual, ya que las escuelas en el mes de octubre del año 2020 se encontraban cerradas por el COVID-19. Simultáneamente, la sociedad chilena todavía se encontraba reflexionando en torno a las consecuencias del Estallido Social del 2019, a lo que se suman los debates en torno al plebiscito que iniciaba el proceso para elaborar una nueva Constitución Política para el país, la que reemplazaría la impuesta en dictadura.

Tanto en el diseño como en la implementación de la secuencia didáctica participó el profesor de la asignatura, quien también es investigador del proyecto en que se contextualiza este artículo. Su rol consistió en crear las condiciones educativas necesarias para que el alumnado de los dos cursos de educación media desarrollara de forma individual y autónoma las distintas actividades en sus hogares. La finalidad de esto último es que el estudiantado pudiera revisar, a partir de las interrogantes propuestas, de forma libre la multiplicidad de documentos de memoria y derechos humanos y redactar sus respuestas sin las limitaciones contextuales propias del aula. Por ello, el docente durante las clases online entregaba las instrucciones, resolvía dudas, desarrollaba preguntas a modo de ejemplo, fomentaba la discusión en torno a las primeras impresiones, profundizaba en el contexto histórico y definía conceptos necesarios para que los participantes pudieran comprender el periodo de la dictadura chilena.

Viaje por las voces, y los documentos de memoria y derechos humanos

La secuencia didáctica de *Viaje por las Voces* le propuso al alumnado dos maneras de aproximarse de forma individual, libre y autónoma a diversos documentos de memoria y derechos humanos. En primer lugar, los participantes pudieron encontrarse subjetivamente con los otros del pasado a partir de sus testimonios (Simon, 2011) y, en segundo lugar, tuvieron la posibilidad de reconstruir históricamente (Seixas y Morton, 2013) la vida durante la dictadura utilizando múltiples evidencias.

Si bien la secuencia de enseñanza y aprendizaje al momento de la intervención estaba compuesta por tres momentos, la presente investigación sólo considera las respuestas del grupo estudiantil desarrolladas en la sección del último momento, denominado *Y al final del viaje, ¿cuál es mi propia voz?*. Su objetivo era identificar las acciones ciudadanas que los jóvenes dicen desarrollar en el presente y las que proyectan a futuro para profundizar la democracia y proteger los derechos humanos, después de haber trabajado en clases la dictadura civil militar chilena a partir de múltiples documentos de memoria y derechos humanos.

Al alcanzar el tercer momento de la secuencia didáctica los y las participantes tuvieron la posibilidad de haber revisado 287 documentos, creados entre 1973-1986, los que fueron seleccionados del Centro de Documentación del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos de Chile. A modo de ejemplo, algunos documentos son fragmentos documentales y/o reportajes internacionales, noticias chilenas, portadas de diarios de distintas regiones del país, cartas a familiares, testimonios, documentos reservados de la Junta Militar, Bandos Militares, fotografías, noticias y reportajes radiales chilenos e internacionales, entre muchos otros.

Las respuestas analizadas para este estudio corresponden a dos interrogantes: ¿Qué acciones realizas en la actualidad para proteger la democracia y resguardar el respeto a los derechos humanos? ¿Por qué?; ¿Qué vas a hacer a futuro para evitar que la democracia se degrade? ¿Por qué? Estas últimas fueron desarrolladas de forma individual y asincrónica por cada uno de los y las estudiantes. En la clase sincrónica anterior al desarrollo de esta actividad, la que tuvo una duración de 45 minutos, el docente promovió que el alumnado leyera, analizara y, posteriormente, reflexionara desde una perspectiva ciudadana a partir de las dos fuentes de información (ver Figura 1 y 2) que utilizarían para responder las preguntas antes mencionadas.

Figura 1

Fuente de información 1

Tabla 3.1: Percepciones de los estudiantes sobre los beneficios de las dictaduras en 2016 y 2009

País	Porcentajes de estudiantes que estuvieron de acuerdo o totalmente de acuerdo en que:					
	Las dictaduras están justificadas cuando traen orden y seguridad			Las dictaduras están justificadas cuando traen beneficios económicos		
	2016	2009	Diferencia	2016	2009	Diferencia
Chile	57 (1.1) ▼	65 (1.1)	-9 (1.5)	52 (1.0) ▼	64 (1.0)	-12 (1.4)

Fuente: Schulz et al., (2016)

Figura 2

Fuente de información 2

Junto con los resultados del Simce 2018, este jueves el Ministerio de Educación publicó los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, con parámetros para evaluar la calidad desde valorando aspectos no académicos y socioemocionales.

En este escenario, la Agencia Calidad en la Educación, encargada de la evaluación, destacó algunos resultados como “preocupantes”.

Durante la prueba, se le consultó a los estudiantes respecto de su “**valoración de la democracia**”, en que la mayoría de los estudiantes está de acuerdo con sus principios, como la libertad de expresión, el fomento de la igualdad entre personas y la creencia de que las democracias son la mejor forma de gobierno porque aseguran la participación.

Sin embargo, 1 de cada 3 jóvenes que rindieron la prueba aseguró que no considera que la democracia sea la mejor forma de gobierno.

Yendo más allá, en cuanto a las formas de **resolver los conflictos y alcanzar la paz** en una sociedad democrática, la mayoría de los estudiantes estuvo de acuerdo con que ésta sólo se logra por medio del diálogo y la negociación.

A contramano, cerca de 1 de cada 3 estudiantes se mostró en desacuerdo con esa afirmación y dijo considerar que **la violencia o la fuerza física son medios para lograr lo que uno quiere.**

(Biobiochile.cl. Consultada el 01/09/2019)

Fuente: Biobiochile.cl

Recolección y análisis de datos

La presente investigación contó con la autorización del establecimiento educacional, los asentimientos del estudiantado en cada clase y el consentimiento de los apoderados. De un universo de 45 apoderados, 4 de ellos no autorizaron la participación de sus hijos e hijas. Por

lo tanto, en el análisis de los datos se consideraron las respuestas del alumnado que contaba con permiso y que había desarrollado todo el trayecto anteriormente descrito en los tiempos exigidos durante la implementación de la secuencia de enseñanza y aprendizaje. Así, el corpus de respuestas analizadas fueron 70, las que desarrollaron 35 participantes a partir de las dos preguntas antes señaladas.

El grupo de respuestas correspondientes a cada una de las preguntas que debía responder el estudiantado fue analizada a partir de un análisis de contenido (Krippendorf, 1990). Para conseguir lo anterior, en una primera instancia se aplicó una codificación abierta, en donde a partir de una lectura analítica, reflexiva y de comparación constante fueron emergiendo diversos códigos y categorías (Gibbs, 2012; Strauss y Corbin, 2002). Posteriormente, con la finalidad de precisar las principales categorías y establecer relaciones con las propiedades y dimensiones de los códigos que aparecieron, se desarrolló una codificación axial.

Figura 3
Ejemplo proceso de codificación

Familia	Categorías	Códigos
Acciones que realiza el estudiantado en el presente para consolidar la democracia y proteger los derechos humanos	Valorar y considerar diversas opiniones	<ul style="list-style-type: none"> - Escuchar a los que piensan distinto - Respetar todos los puntos de vista - Aceptar otros puntos de vista - Ser empático - Evitar sesgos al encontrarse con los otros - Hablar con todas las personas - Escuchar sin juzgar - Considerar diferentes ideas - Libertad de expresión - Importancia de seguir hablando - Las opiniones de los demás son válidas
	Mantenerse informados y opinar sobre la realidad del país	<ul style="list-style-type: none"> - Informarse todo lo posible - Construir una opinión con toda la información - Conversar con la familia - Ver más allá de lo que está frente de mí - Tener una opinión sólida - Entregar el punto de vista propio - Publicar y compartir su opinión - Informarse de fuentes confiables - Estar conscientes - Aprender sobre el mundo - Informar a la gente - Conocer que me corresponde como ciudadano
	Participar de las elecciones/votar	<ul style="list-style-type: none"> - Votar es un poder - Participar en la democracia - Tomar el peso que tiene el voto - Representatividad del pueblo - El voto impacta en el futuro
	Respetar los derechos de las personas	<ul style="list-style-type: none"> - Respetar los derechos humanos - No pasar a llevar los derechos de los demás - Respetar al otro, no molestarlo
	Manifestarse sobre lo que se quiere como sociedad y manifestar descontento	<ul style="list-style-type: none"> - Participar del descontento del pueblo - Asistir a manifestaciones - Apoyar las manifestaciones - Hacerse partícipe de los cambios del país - Generar cambios

Fuente: Elaboración propia

Resultados

Las respuestas que el estudiantado desarrolló en el marco de estudio de la dictadura civil militar chilena, a partir del encuentro y el análisis de sus documentos de memoria y derechos humanos, se dividen en dos grupos: las acciones ciudadanas que realizan en el presente para proteger la democracia y resguardar los derechos humanos y las medidas que tomarán a futuro para evitar que la democracia se degrade.

Con respecto al primer grupo (ver Figura 4), la primera categoría que emerge es valorar y considerar las diversas opiniones. El grupo estudiantil menciona que en la actualidad trata de conocer las ideas de diferentes personas, valorar la diversidad, conocer los argumentos y saber sobre las realidades de los otros, todo con el fin de construir una perspectiva más amplia de lo que ocurre en el país. Por ello, para el alumnado la democracia se basa en aceptar los distintos puntos de vista, en dialogar y en respetar a los demás. En esta línea, un estudiante señala que es importante “informarse, practicar mi empatía lo más posible, conversar con distintos puntos de vista y escucharlos sin juzgar antes, porque creo que si la democracia va a significar que el poder está por decir en manos del pueblo, lo mínimo y primero que debo hacer es escuchar con respeto para después hablar” (estudiante 3)

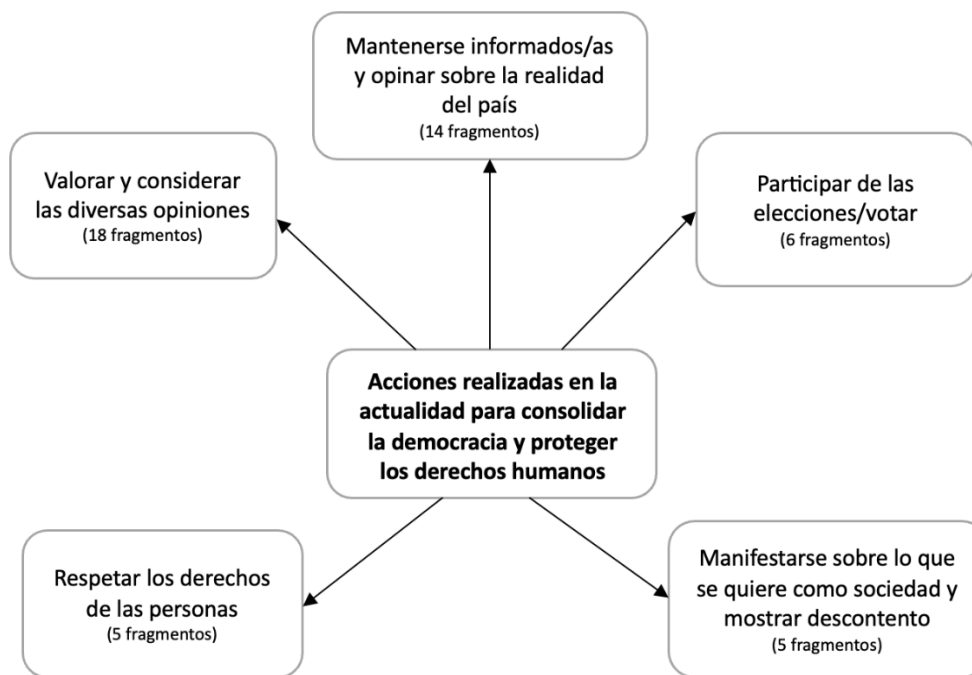
Además, los y las participantes indican que se mantienen informados y opinan sobre lo que ocurre en el país. Las respuestas que se encuentran en esta segunda categoría relevan la importancia de conocer la realidad considerando varios puntos de vista a través de distintas fuentes de información, ya que, a partir de esto último, pueden construir una opinión bien fundamentada, generar cambios, ayudar a otras personas, manifestarse informadamente e ir a votar. Es decir, se considera la información como un elemento esencial para el ejercicio democrático. Así, un estudiante menciona que en el presente hay que tener una opinión sólida porque “estar informado y saber los hechos permite tomar la mejor ruta como comunidad” (estudiante 15). Otro participante señala que intenta estar informado de la “actualidad y de nuestro contexto país lo más posible, para que al momento de actuar sea una acción consciente” (estudiante 18)

Otra de las categorías que se refieren a las acciones que el estudiantado realiza en el presente es valorar y participar, dentro de lo que su edad les permita, en elecciones y votar. Por ello, señala que es fundamental para consolidar la democracia “hacer efectivo nuestro derecho a voto” (estudiante 41). En esta línea, también dicen que es relevante “el derecho a voto, ya que se busca que las personas puedan opinar sobre algo que también los va a afectar a futuro” (estudiante 25)

A lo anterior se suma el hecho de manifestarse sobre lo que la sociedad desea y mostrar descontento. Esta categoría se refiere a la protesta, a la acción colectiva y a las manifestaciones, tal como lo evidencia un estudiante mencionando que es relevante ir “a marchas, para así manifestar lo que realmente quieren las personas” (estudiante 32). Además, el alumnado señala que es importante reconocer y exhibir malestar frente a los “abusos provenientes de diferentes aspectos de la ciudadanía, como por ejemplo, abusos de la fuerza policial, abusos sexuales, etc.” (estudiante 18).

Figura 4

Acciones que realiza el estudiantado en el presente para consolidar la democracia y los derechos humanos



Fuente: Elaboración propia

La última categoría que emergió es el hecho de respetar los derechos de las personas. Lo anterior se relaciona con la idea de ser empáticos, ponerse en el lugar del otro y no atropellar a los demás en su integridad y derechos. Así, un participante responde que hay que "ser empático con todos, ser solidario y obviamente no pasar a llevar los derechos de las personas, porque estas cosas son muy importantes para que el pueblo se sienta cómodo en su país" (estudiante 26).

El segundo grupo de categorías (Figura 4) se refiere a las acciones ciudadanas que el estudiantado realizará a futuro para evitar que la democracia se degrade. Es en estas últimas donde deberían emerger los aprendizajes que desarrolló el alumnado a partir de la secuencia de enseñanza y aprendizaje de Viaje por las Voces.

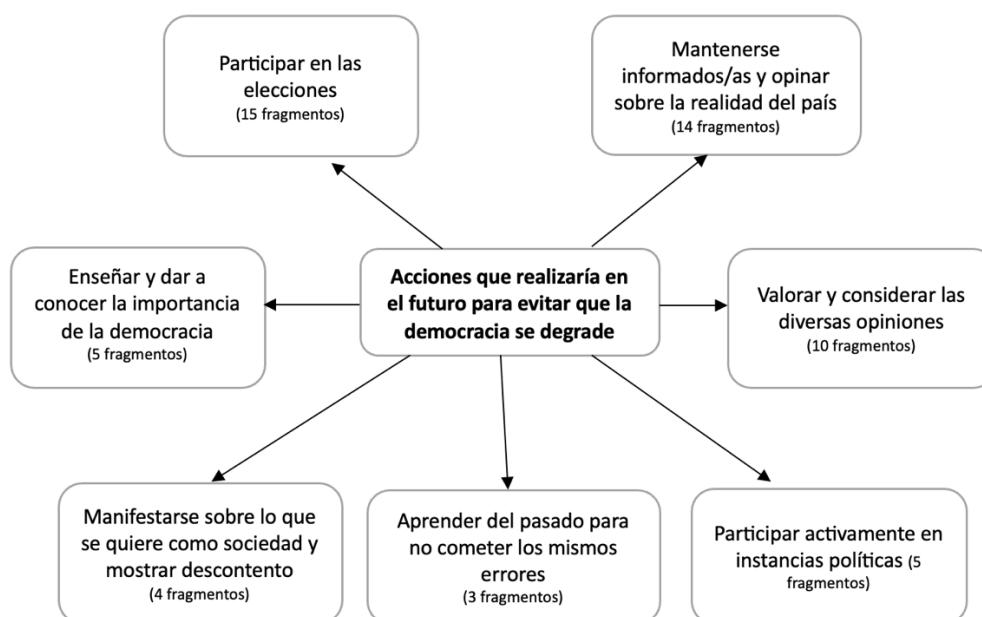
La primera categoría que surgió del análisis de las respuestas del estudiantado fue participar en las elecciones. Esta última se repite en relación a las acciones que realizan los jóvenes en el presente, ya que resaltan la importancia de ejercer un voto consciente e informado para el bien común y, en esta oportunidad, es identificada como la manera más importante de mantener la democracia. Además, se encuentra la idea de aceptar las derrotas en las elecciones y respetar puntos de vista distintos. Así, un estudiante menciona que será "activo, sin perder mi costumbre cívica del voto, siendo una persona informada acerca del país y consciente acerca de la democracia" (estudiante 5).

La segunda categoría que continúa emergiendo es mantenerse informado y opinar sobre la realidad del país. Para conseguir lo anterior, es importante tener información desde distintos

medios de comunicación para conversar sobre política, para incentivar el diálogo con otras personas, conocer otras realidades y para escuchar diversos puntos de vista. Esto posibilita tener los conocimientos necesarios para participar en instancias políticas. Por lo tanto, el uso de la información es considerado como uno de los pilares para la participación en una democracia, ya que con ello se evita caer en populismos. En esta línea, se menciona que van a mantenerse “informados en la política de nuestro país, de cómo está funcionando, y de exigir nuestros derechos civiles, que son la manifestación, el voto. No desaprovechar las instancias que tenemos para mantener la democracia” (estudiante 11)

Figura 5

Acciones que el estudiantado realizaría a futuro para evitar que la democracia se degrade



Fuente: Elaboración propia

La tercera categoría que continúa apareciendo es valorar y considerar opiniones diversas. Estas acciones son importantes para la democracia, ya que permiten calibrar las propias opiniones y empatizar con la diferencia. De ahí que se señala el deber de respetar a otras personas sin importar cómo piensan. Además, relevan el no quedarse con una sola idea y tratar de nutrirse de los puntos de vista de los demás, a partir del diálogo, el encuentro y la escucha. Ello, incluso cuando no se está de acuerdo con algunas opiniones. Así, un alumno señala que es relevante “conocer todos los puntos de vista a la hora de tomar decisiones como sociedad, para así poder conocer todos los contextos y realidades posibles y de esta forma al dar una elección poder dar una solución/decisión que pueda beneficiar a la mayor parte de los participantes” (estudiante 23)

Además, continúa emergiendo la categoría denominada manifestarse sobre lo que la sociedad desea y mostrar descontento. Esta se caracteriza por alzar la voz cuando algo se considera injusto y por luchar por lo que las personas creen que es correcto, especialmente si la democracia se encuentra en peligro. Tal como señalan los estudiantes es relevante “manifes-

tarse y alzar la voz ante las degradaciones de la democracia” (estudiante 16) o “alzar mi voz y luchar por lo que creo que es correcto” (estudiante 7)

En cuanto a las categorías nuevas que surgen desde las respuestas del alumnado sobre sus acciones ciudadanas a futuro destaca participar activamente en instancias políticas. Estas son poco definidas por el estudiantado, pero se diferencian del voto, ya que el grupo estudiantil se refiere a la participación en grupos de debate, conversatorios, cabildos y manifestaciones de distinto tipo. Por ello, se menciona que participarán en “distintos tipos de cabildos y grupos de debate, siempre trabajar para el otro y ayudar al que necesite, participar en las actividades tipo política que se den en mi vida” (estudiante 38)

Junto con lo anterior, otra categoría identificada es enseñar y dar a conocer la importancia de la democracia. Este ejercicio ciudadano se relaciona con la idea de transmitir conocimientos, informar a las personas, incentivar a otros a participar en la democracia y dar a conocer su valor. De ahí que se señale que es relevante informar “a la gente, ya que la democracia se degrada y cae porque la gente no se informa, no sabe lo que está votando y le siguen dando poder a políticos corruptos y a instituciones manchadas por partidos políticos nefastos” (estudiantes 23). Por ello, para los y las participantes es imperioso dar “a conocer la importancia de la democracia y por qué no se debería recurrir a una dictadura” (estudiante 25).

Por último, fue identificada una categoría denominada aprender del pasado para no cometer los mismos errores, la que se vincula con la idea de no repetir los hechos del pasado donde se perdió la democracia. Así, adquiere relevancia el recuerdo y la memoria a la hora de construir una opinión en el presente y proyectar el pasado. En esta línea, un estudiante señala que es importante “no repetir acontecimientos pasados en los cuales la democracia se perdió” (estudiante 1) y otro menciona que se debe enseñar “a generaciones más pequeñas para que así no pasen por los mismos errores que generaciones anteriores” (estudiante 2).

Discusión

Los resultados demuestran que el grupo estudiantil, después de haberse aproximado al contexto de la dictadura civil militar chilena a partir de una amplia diversidad de documentos históricos, se considera en el presente ciudadanos activos y comprometidos con la democracia y los derechos humanos. Esto se expresa en las diversas acciones que dicen desarrollar, como son el reconocimiento de las opiniones diferentes, el hecho de mantenerse informados, la participación en manifestaciones y en su valoración al voto. Al proyectar su agencia al futuro se continúa evidenciando las acciones ya mencionadas, pero la participación en las distintas elecciones es considerada como la más relevante en una democracia. Además, emerge la importancia de participar en instancias políticas variadas, enseñar a los demás a valorar la democracia y, como complemento, dar a conocer el pasado dictatorial chileno.

Si bien la literatura propone que el abordaje educativo de las historias difíciles y los documentos de memoria y derechos humanos podrían desequilibrar las creencias, las concepciones ciudadanas, la moral e incluso desestabilizar las historias de vida del alumnado (Britzman, 1998; Simon, 2011; Zembylas, 2014), en las respuestas relacionadas con el futuro, las que de-

berían reflejar el impacto de la secuencia de enseñanza y aprendizaje, no se evidencia ningún cambio significativo en los ámbitos anteriores.

Los hallazgos muestran que el estudiantado se inclina, siguiendo a Westheimer y Kahne (2004), en ser ciudadanos personalmente responsables y participativos en el presente y el futuro. Ninguna respuesta del alumnado explicita la importancia de aproximarse críticamente y transformar las estructuras (políticas, sociales, económicas o culturales) que impactan en el quehacer democrático y en los derechos humanos.

Así, las diversas acciones ciudadanas que el alumnado dice realizar en el presente y proyecta a futuro se circunscriben principalmente a su propia individualidad y las comprenden como parte de su crecimiento ciudadano personal, obviando la participación colectiva y su aporte a la sociedad. Estos resultados se condicen con la investigación de Muñoz y Torres (2014), los que demuestran que el estudiantado chileno se aproxima al quehacer ciudadano con un lenguaje individualizado, obviando las relaciones que pueden entablar con los otros. Además, estos autores, señalan que el exceso de individualismo se expresa en que los jóvenes tratan de solucionar problemáticas contingentes y estructurales a partir de sus acciones individuales.

Como complemento al punto anterior, en las respuestas del alumnado no se demuestra un conocimiento de las instituciones actuales encargadas de velar por la democracia y los derechos humanos, por lo que tampoco proyectan su ejercicio ciudadano a través de éstas y prefieren actuar desde la horizontalidad, en espacios poco institucionalizados y a través de actos políticos esporádicos y de corta duración. Estos resultados son similares a los evidenciados por Barton (2015; 2020) en otros contextos, en donde el estudiantado muestra poca familiaridad con los organismos intergubernamentales, no gubernamentales o con organizaciones ciudadanas que tienen como objetivo la protección a los derechos humanos.

A pesar de esto último, en las respuestas del estudiantado emergen dos elementos relevantes. En primer lugar, todo el grupo estudiantil manifiesta que hay que actuar para que la democracia no se degrade, ya que afecta directamente los derechos humanos. Esta conciencia del valor que tiene la democracia pareciera ser que no logra traducirse en acciones políticas colectivas, críticas, permanentes en el tiempo y transformadoras. En segundo lugar, parte del grupo estudiantil comprende que las memorias y el aprendizaje del pasado dictatorial promueve la no repetición, por lo que es imperioso que las nuevas generaciones aprendan sobre los contextos donde se ha perdido la democracia. Por ende, la aproximación educativa a esta historia difícil chilena y sus documentos ha fomentado y reforzado la conciencia del alumnado sobre el valor de la democracia y ha activado el reconocimiento del pasado como un ámbito esencial para evitar su degradación a futuro.

Las respuestas analizadas demuestran las escasas experiencias y las limitadas acciones ciudadanas que los jóvenes conocen y han experimentado. Comúnmente, en la escuela se recalca la importancia del voto, el respeto a la diferencia, el aproximarse críticamente a la información, el respeto a la hora de debatir y la relevancia de aprender del pasado para no cometer los mismos errores en el futuro. Justamente, estas últimas son las acciones que el alumnado dice que desarrolla o realizará. En el momento que los jóvenes identifican otras instancias políticas, como las que se desarrollaron a lo largo de Chile durante el Estallido So-

cial del 2019 y la posterior discusión constitucional en el 2020, estas son expresadas por los y las participantes de este estudio de forma ambigua. Esto último es porque el estudiantado se siente más cómodo señalando las acciones que ha observado y desarrollado. El problema es que estas experiencias directas son limitadas a la hora de comprender y transformar las estructuras sociales que degradan la democracia y los derechos humanos (Barton, 2020), además de caracterizarse por evadir el conflicto y las dificultades que emergen al encontrarse con la diferencia a la hora de pensar en soluciones políticas.

Por lo tanto, como el grupo estudiantil identifica principalmente las acciones ciudadanas que conoce y ha experimentado, no es extraño que en sus respuestas se muestre escasa autocrítica y se entiendan a sí mismos como ciudadanos comprometidos y activos.

Frente a este panorama es relevante avanzar, en primer lugar, en la construcción de culturas escolares en donde se pueda vivir de forma colectiva una ciudadanía participativa, crítica y responsable (García, 2017), la que debe hacerse cargo de las formas de actuar político que los sujetos desarrollan fuera de la institución educativa (Biesta y Lawy, 2006).

En segundo lugar, siguiendo a Barton (2019), es necesario que el estudiantado, además de conocer las leyes, las instituciones que pueden resguardar y violar los derechos humanos, sepan cuál es su rol y sus limitaciones a la hora de protegerlos.

Junto con lo anterior, en tercer lugar, se requiere comprender los derechos humanos no solo desde una perspectiva global, sino que también local, en donde se consideren las diferencias culturales, sociales, económicas y políticas en relación con ellos (Zembylas, et al., 2016). Así, se propone que el profesorado se aproxime a la enseñanza de la democracia y de los derechos humanos de forma contextualizada y vivencial, considerando las problemáticas presentes en las localidades y también en distintas latitudes a nivel mundial (Barton, 2019; Zembylas, et al., 2016).

En cuarto lugar, no basta con valorar la democracia y los derechos humanos después de haber trabajado la dictadura chilena, sino que es necesario preguntarse y reflexionar colectivamente a partir de la pregunta: ¿qué podría hacer en circunstancias similares? (Barton, 2019). Para promover esto último adquiere relevancia pensar en las acciones de resistencia desarrolladas en la dictadura, a partir de la dimensión ética del pensamiento histórico (Soto y Jiménez, 2024).

Por último, los discursos, las comprensiones, las preguntas y los cuestionamientos a la democracia y los derechos humanos no solo son construidos históricamente, sino que también son sustentados por experiencias colectivas, familiares o individuales, las que deben ser reconocidas y deconstruidas en el espacio escolar. En este último ámbito adquiere relevancia el trabajo con la cultura histórica en la que se desenvuelven los jóvenes (Nordgren, 2016) y también con el abordaje del vínculo entre las historias de vida y el pensamiento histórico (Soto, 2023; Soto y Jiménez, 2022).

Conclusiones

Al analizar las acciones que dice desarrollar el alumnado en el presente y las que proyectan a futuro en el marco de la enseñanza de la dictadura chilena a través de sus archivos, es posible concluir que el abordaje de esta historia difícil no tuvo cambios significativos en sus autoconcepciones como ciudadanos. Los jóvenes, más que transformar sus ideas, se continuaron (presente-futuro) percibiendo como personas activas y comprometidas con la democracia y los derechos humanos. Ello, a pesar que sus acciones se circunscribieran principalmente a su individualidad.

El encuentro con esta historia difícil chilena fortaleció la valoración de los jóvenes con la democracia, aunque con escasa consciencia sobre a quién y dónde acudir y cómo actuar crítica y colectivamente para protegerla y profundizarla. Además, adquirió importancia la enseñanza del pasado a las nuevas generaciones para no repetir los errores.

Esta investigación presenta limitaciones asociadas con el número de estudiantes de la muestra y con las particularidades del contexto socio-político donde se implementó, por lo que es necesario continuar investigando desde una perspectiva didáctica los vínculos entre la enseñanza de las historias difíciles y la educación ciudadana. A ello se suma la necesidad de crear culturas escolares que permitan reconocer, actuar, trabajar didácticamente una mayor variedad de experiencias políticas, y visibilizar las instituciones y, especialmente, las organizaciones de la sociedad civil, tanto del pasado como del presente, que han luchado para profundizar la democracia y proteger los derechos humanos.

Referencias

- Soto, A., y Jiménez, M. (2022). El rol de las narraciones autobiográficas en la comprensión histórica del sujeto y su comunidad. *REIDICS. Revista De Investigación en Didáctica De Las Ciencias Sociales*, (11), 118-134. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.118>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Primer Estudio Nacional Formación Ciudadana, Octavo básico*. Santiago de Chile.
- Barton, K. (2015). Young adolescents' positioning of human rights: Findings from Colombia, Northern Ireland, Republic of Ireland and the United States. *Research in Comparative and International Education*, 10(1), 48–70. <https://doi.org/10.1177/174549991456>
- Barton, K. (2018). Historical Sources In The Classroom: Purpose and Use. *HSSE Online*, 7(2) 1-11.
- Barton, K. (2019). What Should We Teach about Human Rights? Implications of International Research. *Social Education*, 83(4), 212-216.
- Barton, K. (2020). Students' Understanding of Institutional Practices: The Missing Dimension in Human Rights Education. *American Educational Research Journal*, 57(1), 188–217. <https://doi.org/10.3102/0002831219849>
- Barton, K., y Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Taylor & Francis.
- Barton, K., y McCully, A. (2010). "You Can Form Your Own Point of View": Internally Persuasive Discourse in Northern Ireland Students' Encounters with History. *Teachers College Record*, 112 (1), 142-181. <https://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=15801>
- Bermudez, A. (2019). The normalization of political violence in history textbooks: Ten narrative keys. *Dialogues on Historical Justice and Memory Network Working Paper Series*, 15, 1–22.

- Biesta, G., y Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy. Overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36 (1), 63-79. <https://doi.org/10.1080/03057640500490981>
- Britzman, D. (1998). *Los Subjects, Contested Objects. Toward a Psychoanalytic Inquiry Learning*. State University of New York Press.
- Catela, L. (2002). El mundo de los archivos. En L. Catela y E. Jelin (Comps.), *Los archivos de la represión: documentos, memoria y verdad* (pp.195-221). Siglo XXI editores.
- CERC-MORI (2023). *Chile a la sombra de Pinochet. La opinión pública sobre la "Era de Pinochet" 1973-2023*. Barómetro de la política. <http://morichile.cl/barometro-de-la-politica-cerc-mori-1987-2023/>
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2013). *Las estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial.
- Epstein, T., y Peck, C. (2018). Introduction. En T. Epstein y C. Peck (Eds), *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts. A Critical Sociocultural Approach* (pp. 1-15). Routledge.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- García, C. (2017). Los desafíos de la educación ciudadana en Chile. Una aproximación comprensiva desde las significaciones pedagógicas de los profesores de Historia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 16, 115- 126. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/334522>.
- Garrett, J. (2017). *Learning to be in the world with others: Difficult knowledge & social studies education*. Peter Lang.
- Garrett, J. (2011). The Routing and Re-Routing of Difficult Knowledge: Social Studies Teachers Encounter When the Levees Broke. *Theory & Research in Social Education*, 39 (3), 320-347. <https://doi.org/10.1080/00933104.2011.10473458>
- Garrett, J., y Schmidt, S. (2012). Repeating Until We Can Remember: Difficult (Public) Knowledge in South Africa. *Journal of Curriculum Theorizing*, 28 (1), 191-206.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Goldberg, T. (2017). Between Trauma and Perpetration: Psychoanalytical and Social Psychological Perspectives on Difficult Histories in the Israeli Context. *Theory & Research in Social Education*, 45 (3), 349-377. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1270866>
- Goldberg, T. (2020). Delving into Difficulty: Are Teachers Evading or Embracing Difficult Histories?. *Social Education*, 84 (2), 130-136.
- Gross, M., y Terra, L. (2018). Introduction: What Makes Difficult History Difficult? En M. Gross y L. Terra (Eds), *Teaching and Learning the Difficult Past* (pp.1-8). Routledge.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI editores.
- Jelin, E. (2017). *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*. Siglo XXI editores.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Paidós Comunicación.
- Lévesque, S. (2009). *Thinking Historically: Educating Students for the 21st Century*. University of Toronto Press.
- Miles, J. (2019). Seeing and feeling difficult history: A case study of how Canadian students make sense of photographs of Indian Residential Schools. *Theory & Research in Social Education*, 47 (4), 472-496. <https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1626783>
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Segundo Medio*. Ministerio de Educación de Chile.
- Muñoz, C., y Torres, B. (2014). La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 233-245. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.12>

- Nordgren, K. (2016). How to Do Things with History: Use of History as a Link Between Historical Consciousness and Historical Culture. *Theory & Research in Social Studies*, 44 (4). 479-504. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1211046>.
- Pagès, J., y Marolla, J. (2018). La historia reciente en los currículos escolares de Argentina, Chile y Colombia. Desafíos de la educación para la ciudadanía desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Historia Y Memoria*, 17, 153–184. <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7455>
- Pulso Ciudadano (2023). Pulso Ciudadano, 50 años del Golpe de Estado en Chile. <https://chile.activasite.com/estudios/pulso-ciudadano-69/> .
- Schulz, W., Ainley J., Cox C., y Friedman, T. (2016). *Percepciones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina. Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana 2016 de la IEA Informe Lationamericano*. Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo.
- Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson.
- Sheppard, M., y Levy, S. (2019). Emotions and teacher decision-making: An analysis of social studies teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 77, 193-203.
- Simon, R. (2004). The Pedagogical Insistence of Public Memory . En P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 183-201). University of Toronto Press.
- Simon, R. (2006) The terrible gift: Museums and the possibility of hope without consolation. *Museum Management and Curatorship*, 21(3), 187-204. <https://doi.org/10.1080/09647770600202103>.
- Simon, R. (2011). A shock to thought: Curatorial judgment and the public exhibition of 'difficult knowledge.' *Memory Studies*. 4 (4), 432-449. <https://doi.org/10.1177/1750698011398170>.
- Simon, R., y Eppert, C. (2005). Remembering Obligation: Pedagogy and the Witnessing of Testimony of Historical Trauma. En R. Simon (Ed.), *The Touch of the Past: Remembrance, Learning and Ethics* (pp. 50-64). Palgrave Macmillan.
- Soto, A. (2023). Tendiendo puentes didácticos entre las narrativas autobiográficas, el pensamiento histórico disciplinar y los procesos de subjetivación: una propuesta teórica. *REXE- Revista De Estudios Y Experiencias en Educación*, 22(48), 327–343. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v22.n48.2023.019>.
- Soto, A., y Jiménez, M. (2023). La dictadura civil militar chilena (1973-1990) como una experiencia afectiva en el contexto educativo: potencialidades y desafíos didácticos. *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, 36, e0014. <https://doi.org/10.14409/cya.2023.36.e0014> .
- Soto, A., y Jiménez, M. (2024). Consideraciones del alumnado sobre las acciones de resistencia durante la dictadura chilena desde la dimensión ética del pensamiento histórico. *Perspectivas*, (28), 1-28. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivas/article/view/19567> .
- Stake, R. (2013). Estudio de casos cualitativos. En N. Denzin y Y. Lincoln (Coords.), *Las estrategias de investigación cualitativa* (pp 154-197). Gedisa Editorial.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Toledo, M., y Gazmuri, R. (2009). Obedientes, memoriones o reflexivos pensantes: Tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en enseñanza de la historia reciente de Chile en 6º año de enseñanza básica. *Estudios pedagógicos*, 35(2), 155-172. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200009>
- Toledo, M., y Magendzo, A. (2013). Golpe de Estado y Dictadura Militar: Estudio de un Caso Único de la Enseñanza de un Tema Controversial en un Sexto Año Básico de un Colegio Privado de la Región Metropolitana - Santiago, Chile. *Psykhé*, 22(2), 147-160. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.22.2.585>

- Townsend, B., y López, L. (2017). *Guía de Archivos de Memoria y Derechos Humanos en Chile*. Universidad Alberto Hurtado.
- Westheimer, J., y Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. <https://doi.org/10.3102/0002831204100>
- Zembylas, M. (2014). Theorizing “Difficult Knowledge” in the Aftermath of the “Affective Turn”: Implications for Curriculum and Pedagogy in Handling Traumatic Representations. *Curriculum Inquiry*, 44(3), 390-412. <https://doi.org/10.1111/curi.12051> .
- Zembylas, M., Lesta, S., Charalambous, C., y Charalambous, P. (2016). Toward a Critical Hermeneutical Approach in Human Rights Education: Transformative Possibilities and the Challenges of Implementation. *European Education*, 48(2), 137-157. <https://doi.org/10.1080/10564934.2016.1202030>
- Zembylas, M., y Kambani, F. (2012) The Teaching of Controversial Issues During Elementary-Level History Instruction: Greek-Cypriot Teachers' Perceptions and Emotions. *Theory & Research in Social Education*, 40 (2), 107-133. <https://doi.org/10.1080/00933104.2012.670591>

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest


En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.04>

Las fuentes orales en la formación inicial del profesorado para el estudio de la memoria histórica del franquismo y de la transición

Oral sources in initial teacher training for the study of the historical memory of Francoism and the transition

José Ignacio Ortega Cervigón  0000-0002-2520-7329

Universidad Complutense de Madrid

joseiort@ucm.es

Fechas · Dates

Recibido: 23 de noviembre de 2023

Aceptado: 18 de febrero de 2024

Publicado: 21 de marzo de 2024

Financiación · Funding

No se ha recibido ninguna financiación para la publicación de este trabajo.

Cómo citar · How to cite

Ortega Cervigón, J. I. (2024). Las fuentes orales en la formación inicial del profesorado para el estudio de la memoria histórica del franquismo y de la transición. *REIDICS*, 14, 67-80. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.04>

Resumen

En la formación inicial del profesorado del Grado de Maestro/a en Educación Primaria es importante conocer y analizar los principales procesos de la historia del tiempo presente de España, entendido como el arco cronológico que comprende el franquismo y la transición hacia la democracia. Un periodo que conecta con problemáticas de la actualidad, pero que apenas es esbozado en ideas genéricas sobre los procesos institucionales, políticos, económicos y sociales.

Los objetivos del trabajo se centran en valorar la validez de las fuentes orales en la enseñanza y aprendizaje de la didáctica de la Historia. El método realizado es la recogida de datos significativos a partir de los testimonios de entrevistas de familiares de los estudiantes, lo que genera un corpus documental amplio con un gran potencial didáctico, aunque cargado de subjetividad. El análisis de la información recogida permite establecer la relación entre procesos históricos y comprender su complejidad desde el análisis de la multicausalidad.

Los resultados muestran la necesidad de utilizar los parámetros de la memoria democrática y cómo las fuentes orales en el aula pueden ayudar a la reflexión crítica del alumnado y su consciencia de los procesos conflictivos acaecidos en el pasado reciente de España y vividos en primera persona por familiares de distinta procedencia geográfica. La evaluación de la propuesta permitirá avanzar en una enseñanza de la historia reciente en la formación inicial del profesorado sustentada en cuestiones de relevancia, comparando posibles permanencias y transformaciones, y en el análisis reflexivo de los valores democráticos.

Palabras clave: Didáctica de la historia, fuentes orales, historia reciente, memoria democrática, formación inicial del profesorado

Abstract

In the initial training of teachers for the Degree of Teacher in Primary Education, it is important to know and analyze the main processes in the history of the present time of Spain, understood as the chronological arc that includes Francoism and the transition to democracy. A period that connects with current problems, but that is barely outlined in generic ideas about institutional, political, economic and social processes.

The objectives of the paper focus on assessing the validity of oral sources in the teaching and learning of History. The method carried out is the collection of significant data related to the Francoism period and the transition from the testimonies of interviews with the students' relatives, which generates a large documentary corpus with great didactic potential, although loaded with subjectivity. The analysis of the information collected allows us to establish the relationship between historical processes and understand their complexity from the analysis of multicausality.

The results show the need to use the parameters of democratic memory and how oral sources in the classroom can help in the knowledge and understanding of its concepts. It is notable how in critical reflection the students point out their awareness of the conflictive processes that occurred in Spain's recent past and experienced first-hand by family members from different geographical origins. The evaluation of the proposal will make it possible to advance the teaching of recent history in the initial training of teachers based on relevant issues, comparing possible permanences and changes, and supported by the reflective analysis of democratic values.

Keywords: Teaching history, oral sources, recently history, democratic memory, initial training of teachers

Introducción

La utilización de la historia oral como un método investigador adecuado para conocer el pasado reciente se realiza desde los años sesenta del siglo pasado, en el que se van consolidando las corrientes historiográficas relacionadas con la historia social y cultural. Las fuentes orales ponen al alumnado en contacto directo con los testimonios y facilitan la comprensión del tiempo histórico, por lo que son fundamentales para un estudio vivo y dinámico de la historia que ayude en la construcción de la conciencia histórica. Asimismo, proporcionan habilidades para la búsqueda y el tratamiento de información, para el desarrollo de cuestionarios de las entrevistas y para la interpretación de los resultados en el aula (Pagès y Santisteban, 2010).

La historia oral se ha abordado en la educación superior en distintas asignaturas o materias de Ciencias Sociales, como Historia de la educación (Trigueros, 2014; Sonllea, Sanz y Rabazas, 2018), Historia económica (Gómez y Cañal, 2020), Historia reciente (Jean, 2020) o Antropología (Fuertes, 2015), con buenos resultados de aprendizaje en ambos casos. En Educación Secundaria se han llevado a cabo asimismo investigaciones (Santos y Santos, 2011; González, 2015) que resaltan la utilidad en aspectos como la motivación y la implicación del alumnado hacia los contenidos y el aprendizaje significativo de los conceptos esenciales. El currículum de secundaria y bachillerato ofrece múltiples posibilidades temáticas para la utilización de historia oral al abordar múltiples temas de la historia del siglo XX (guerra civil, franquismo, represión, exilio, transición política, terrorismo, gobiernos democráticos), cuestión refrendada por la legislación más reciente (Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo). Como metodología innovadora, se utiliza en la investigación histórica y en la enseñanza de la propia historia (Mariezcurrera, 2008).

La metodología de trabajo que se aborda a través de la historia oral es esencial para el análisis de estudios e investigaciones sobre la memoria histórica o democrática. En la actualidad se entiende el concepto de memoria histórica como aquella que lucha contra la excesiva institucionalización y que busca dar palabra al olvido premeditado, en especial vinculado a la enseñanza de las dictaduras contemporáneas o del Holocausto. En el ámbito político y social la memoria histórica ha suscitado la redacción de normativas parlamentarias en varios países donde se han desarrollado gobiernos dictatoriales o actuaciones reprobables del pasado reciente, pero ¿se deben elaborar dictámenes históricos sin contar con el papel de los historiadores? (Prats, 2020). La mayoría de esas leyes son un marco para facilitar las investigaciones históricas y la reparación de unos crímenes impunes, que sí han contado con el aval de expertos y especialistas en la disciplina histórica.

Uno de los valores educativos de la enseñanza de la historia a través de las fuentes es que favorece la riqueza de las experiencias y permite adquirir progresivamente habilidades y conceptos históricos. La historia oral puede ser una estrategia educativa eficaz para que la formación de la experiencia histórica del alumnado porque éste indaga en las raíces de su historia familiar y utiliza procedimientos cognitivos que favorecen las competencias de pensamiento histórico y aplican procedimientos metodológicos propios de la disciplina histórica. Se ensalzan los vínculos emotivos y empáticos entre el alumnado y el protagonista de la narración, que no realiza una ordenación cronológica rígida. Incluso su carácter subjetivo debe considerarse

como potencialidad didáctica por la riqueza y variedad de las interpretaciones que contribuyen a la formación del pensamiento histórico, mediante el contraste y la comparación críticos (Meneses, González y Santisteban, 2020, 323). Los alumnos y las alumnas deben diferenciar las representaciones memorísticas del pasado frente a las obtenidas del libro de texto de fuentes secundarias. Caracterizada como subjetiva y con protagonistas concretos, las representaciones memorísticas están lejos de los procesos políticos y sociales recogidos en las obras científicas (Matozzi, 2008, 37). También se aboga por desterrar el carácter exclusivamente utilitarista de la historia oral y situar a la memoria en el centro de análisis (Beorlegui, 2023, 127).

Marco teórico

Los trabajos sobre historia oral son, metodológicamente, relatos de vida o testimonios orales de entrevistas enfocadas en tres perspectivas distintas de aproximación a la memoria colectiva: un enfoque sociocultural, más antropológico, para entrevistar a los portadores de patrimonio cultural inmaterial; otro histórico-social, para hacerlo con los testigos vivos del pasado; y un último enfoque, más concreto, centrado en las víctimas del pasado traumático (Beorlegui, 2023, 140). Es lo que algunos historiadores han llamado la “historia desde abajo”, la opinión de hombres y mujeres que rara vez aparecían representadas en los documentos históricos (Casanova, 2013).

Las fuentes orales proporcionan al alumnado, a través del desarrollo de habilidades y técnicas de indagación como la formulación de hipótesis y la creación de contenido histórico mediante la realización de entrevistas, una conciencia de cómo la historia es una ciencia en permanente construcción, que las fuentes se interpretan y es posible hacer historia en el aula. También contribuye a desarrollar operaciones complejas y necesarias para formar la conciencia histórica (Meneses, González y Santisteban, 2020, 335-338). Asimismo, descubren cómo los protagonistas de esa historia que estudian en las aulas son sus familiares, personas comunes, y que pueden desempeñar un papel relevante en un contexto determinado (Trigueros, 2014, 99).

Entre las dificultades que entraña el trabajo con fuentes orales se señalan la subjetividad, ya que los testimonios manifiestan “las representaciones colectivas, las elecciones individuales, los mitos, las identidades culturales, la intersección entre lo público y lo privado o entre lo personal y lo político”, como parte de un proceso mediante el cual los individuos tratan de dar sentido al mundo que les rodea y a sus propios actos sirven para “reconstruir” las trayectorias de individuos y colectivos marginados por la disciplina (Hernández Burgos, 2020, 430). Otras investigaciones dan voces a historias personales, emotivas y parciales como sujetos históricos y contrastan sus testimonios con el contexto y el método histórico. Su intención es empujar la memoria más allá de la recuperación, como categoría social y agente transformador desde la didáctica, con una dimensión activa y crítica en la ciudadanía (Bellati y Sáez-Rosenkranz y Bellati, 2020).

La inclusión de la memoria democrática en los contenidos de la LOMLOE para el tercer ciclo de Educación Primaria se recoge en el bloque de «Sociedades y territorios», en los saberes básicos de los criterios de evaluación:

La memoria democrática. Análisis multicausal del proceso de construcción de la democracia en España. La Constitución de 1978. Fórmulas para la participación de la ciudadanía en la vida pública.

Asimismo, la Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática recoge en su artículo 4 medidas en materia educativa y de formación del profesorado:

1. El sistema educativo español incluirá entre sus fines el conocimiento de la historia y de la memoria democrática española y la lucha por los valores y libertades democráticas, desarrollando en los libros de texto y materiales curriculares la represión que se produjo durante la Guerra y la Dictadura. A tal efecto, se procederá a la actualización de los contenidos curriculares para Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Bachillerato.
2. Las administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado se incluyan formaciones, actualización científica, didáctica y pedagógica en relación con el tratamiento escolar de la memoria democrática, impulsando asimismo en la comunidad educativa el derecho a la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición.

La investigación alcanzada con la implementación de esta propuesta didáctica —el conocimiento y la caracterización del franquismo y la transición bajo el prisma de la historia oral— se contextualiza en la apuesta de la enseñanza de la historia dentro de la defensa de nuestros valores constitucionales y democráticos. Un sistema democrático debe educar a sus jóvenes en el conocimiento de su historia reciente para dotarles de las claves con las que interpretar el mundo actual. Los manuales escolares han contribuido en buena medida a la mistificación de la historia del presente con el establecimiento de una secuencia cronológica de tipo teleológico y no recogen la memoria histórica, sino que encubren de forma significativa parte de la historia del franquismo (Díez, 2019; Hernández Sánchez, 2020).

Los libros de texto de sexto de Primaria apenas recogen contenidos sobre la represión franquista y las políticas de memoria llevadas a cabo por asociaciones y grupos políticos, especialmente tras la aprobación de la Ley para la Memoria Histórica en 2007 y, en los casos en los que se aboga por la utilización de fuentes primarias en otros niveles educativos, los resultados de investigación son relevantes en la percepción del alumnado de las características de la represión franquista (Bel y Colomer, 2017; Galiana, 2018; Fuertes, 2019). Otros autores, en cambio, han mostrado mayor escepticismo hacia la utilidad de la memoria histórica con valor educativo (Paniagua, 2008). Con aportaciones muy relevantes para la etapa del franquismo, la obra editada por Hernández Burgos (2021) aborda las dificultades de la utilización de las fuentes orales en aspectos como la miseria de la posguerra, la escuela, la perspectiva de género y la necesidad de democratización en el tardofranquismo.

Marco metodológico

Desde el punto de vista metodológico, en primer lugar, se hace un análisis del contenido de los trabajos realizados por el estudiantado a partir de una práctica de aula, mostrando tanto los resultados de sus investigaciones como la consideración que hacen de esta práctica de aula y su validez didáctica. Los objetivos del trabajo buscan calibrar la adecuación de la historia oral para obtener un aprendizaje de los elementos básicos del tiempo histórico, elaborar un

contexto histórico sobre las etapas seleccionadas y mostrar el alcance de la enseñanza en valores democráticos en la formación inicial del profesorado.

La investigación del alumnado refleja en buena medida las orientaciones del docente en clase y la tutorización de las tareas realizadas. La contextualización y las bases de la metodología de trabajo se realizan a través de entrevistas guiadas a familiares de primera y segunda generación del alumnado respecto a los principales acontecimientos de cinco etapas de la historia reciente de España: guerra civil, posguerra, franquismo, transición y gobiernos democráticos. De este arco cronológico hemos escogido dos, el franquismo y la transición, para la presentación de los datos. El esquema de trabajo se orienta hacia la profundización de las características institucionales, políticas, sociales, económicas y culturales, señalando a modo de jalones históricos, algunos hechos o personajes destacados.

La técnica metodológica consiste en la realización de una entrevista oral entre el «investigador» (estudiante) y el «informante» (familiar entrevistado) recordando el pasado vivido a través de su testimonio o del transmitido por otras personas más mayores. Son relatos biográficos en los que el entrevistado habla de sus vivencias y opiniones, relativas a un pasado reciente, aunque se puede incluir preguntas sobre etapas en las que puede recoger las historias de infancia y juventud que le contaban sus padres y abuelos (Fuertes, 2014). El alumnado pudo escoger entre dos alternativas para el desarrollo de la entrevista: a través de cuestiones abiertas, sobre los periodos de la historia reciente de España mencionados; o mediante la realización de cuestiones cerradas, sobre un hecho o acontecimiento relevante, guiando las temáticas relacionadas con sucesos conflictivos o destacados, en especial los de naturaleza política.

El instrumento de investigación plantea preguntas sobre algún proceso o hecho político o económico de las etapas elegidas (Tabla 1). El alumnado realiza preguntas cerradas o abiertas sobre las distintas etapas y presenta, a menudo, una narrativa que hila las respuestas de los distintos familiares de forma fusionada, aunque, en ocasiones, refleja las preguntas y las respuestas obtenidas en la entrevista de forma transcrita.

La investigación se ha planteado y realizado en cursos del doble grado de Maestro/a en Educación Infantil y Maestro/a en Educación Primaria y en el Grado de Maestro/a en Educación Primaria, en la materia de "Fundamentos y Didáctica de la Historia" pertenecientes a la Universidad Complutense de Madrid durante los cursos 2019-2020, 2020-2021 y 2021-2022. La modalidad de trabajo es individual, pero en algunos cursos se logró realizar una actividad de puesta en común de los resultados. Han participado en el diseño de propuestas didácticas un total de 220 alumnos y alumnas, cuya implicación en la realización de la tarea y la variedad cuantitativa y temática de las aportaciones han sido muy notables. Cada individuo ha entrevistado a una media de cuatro familiares, por tanto, la muestra de individuos que han facilitado información es de 880. Ha habido alumnos o alumnas que han recogido testimonios de sus progenitores y de cuatro abuelos, aunque lo habitual es que hubiera algún miembro de la familia ya fallecido o que no hubiera participado en el estudio por distintas causas.

Tabla 1*Instrumento de investigación sobre conceptos, hechos y personajes del franquismo y la transición*

Etapa	Cronología	Ítems sugeridos
Primera posguerra	1939-1950	Percepción de la represión franquista: encarcelamientos masivos, juicios sumarísimos, fusilamientos Vivencia del control social del nuevo régimen en comunidades, barrios o pueblos Propaganda del régimen: carteles, radio, prensa Condiciones de vida de una sociedad agraria basada en economía de subsistencia: autarquía: cartillas de racionamiento, estraperlo
Aperturismo y desarrollismo	1950-1970	Percepción de la apertura: hechos vividos que indican un cambio en el régimen Vivencia del éxodo rural y de la emigración al exterior (a Francia, Alemania, Suiza...) Significado de la llegada de turistas: nuevas costumbres y formas de vestir y de vivir Vivencia de la mejora del nivel de vida de los años sesenta: hechos que demuestran los cambios experimentados
Franquismo final	1970-1975	Vivencia de los últimos acontecimientos del franquismo: represión política, oposición, asesinato de Carrero Blanco, Marcha Verde sobre el Sahara, últimas penas de muerte, enfermedad y muerte de Franco Percepción de la figura del rey: continuidad, cambio
Transición a la democracia	1975-1982	Vivencia de las primeras elecciones democráticas de 1977 Vivencia de los primeros gobiernos democráticos Sentimientos ligados a los atentados terroristas de ETA Percepción del intento de Golpe de Estado del 23-F Situación económica: crisis económica, aumento del paro

Fuente: elaboración propia

Análisis de resultados

Análisis de las investigaciones realizadas por el alumnado

El análisis cuantitativo de los datos recoge los principales acontecimientos reseñados por las personas entrevistadas por el alumnado, clasificadas por las etapas históricas consignadas (Tabla 2). Entre los personajes hay unanimidad en recoger casi con exclusividad a jefes de gobierno o políticos destacados, como el caso de Franco. El eje de la guerra civil y la posguerra recoge conceptos relacionados con el hambre y la miseria generados por el conflicto —simbolizados en la utilización de cartillas de racionamiento— y la violencia y represión causada. Para las distintas etapas del franquismo hay algunas cuestiones recurrentes, las cartillas de racionamiento como símbolo de la economía autárquica, la educación católica o la represión durante la posguerra; la emigración a países extranjeros y el turismo como hechos muy destacados de los años cincuenta y sesenta; la aparición de ETA es el hecho crucial para los entrevistados durante el tardofranquismo. Respecto a la transición a la democracia, hay tres años muy destacados por encima del resto: el intento de golpe de Estado del 23-F (con 68 respuestas), los atentados de ETA (63) y las elecciones de 1977 (40). Para el bloque de los gobiernos democráticos hay una mayor variedad temática con asuntos económicos (paro y desempleo, entrada en la CEE, el euro, la reconversión industrial o el IVA) y culturales (JJ. OO. de Barcelona y Expo 92 de Sevilla, Internet y telefonía móvil).

Tabla 2*Conceptos, hechos y personajes con frecuencia alta (más de 5 menciones)*

Etapas	Cronología	Conceptos históricos	Hechos/Personajes
Guerra Civil	1936-1939	Violencia y represión (13) Silencio (11) Bombardeos sobre poblaciones (8)	
Posguerra	1939-1950	Cartilla de racionamiento (41) Escasez, hambruna, penuria (34) Educación católica (15) Estraperlo (13) Represión (12) Exilio (9) Maquis (6)	
Aperturismo y desarrollismo	1950-1969	Emigración a Europa y América (43) Turismo (29) Electrodomésticos (11) Automóvil (8) Incorporación laboral de la mujer (6) Seguridad Social (6)	
Franquismo final	1969-1975	ETA (37) Marcha Verde (8) Ausencia de libertad de expresión (7) Movimientos estudiantiles (6) Pena de muerte (6)	Muerte de Franco (41) Asesinato de Carrero Blanco (38)
Transición a la democracia	1975-1982	23-F (68) Atentados de ETA (63) Elecciones de 1977 (40) Constitución de 1978 (18) GRAPO (8) Manifestaciones y huelgas (7)	Adolfo Suárez (32) Rey Juan Carlos (29)
Gobiernos democráticos	1982-2000	Paro y desempleo (16) J.J. OO. Barcelona (10) Entrada en CEE (UE) (8) Bipartidismo político (8) Euro (8) Expo 92 (8) Internet y telefonía móvil (8) GAL (guerra sucia) (6) Reconversión industrial (6) IVA (6)	Felipe González (23) José M. ^a Aznar (9) Asesinato de Miguel Ángel Blanco (9)

Fuente: elaboración propia

Los conceptos históricos con menor número de menciones (Tabla 3) nos indican una variedad temática mayor, en ocasiones de la vida cotidiana de los entrevistados. Se refieren a la ausencia de libertad, a los encarcelamientos o a la represión sufrida en la primera de las etapas analizadas. O a la presencia de la religión cristiana en las escuelas y en la vida familiar durante el franquismo, durante el que se muestran episodios traumáticos (trabajo infantil, castigos corporales en el ámbito educativo, robo de niños), la censura informativa, la visión clásica del desarrollismo (venta a plazos) o la presión sobre la dictadura y la violencia empleada por ésta en sus años finales. En los años relativos a la transición continúa la preponderancia de los temas políticos: legalización de los partidos, terrorismo, libertad de expresión o cuestión autonómica.

Tabla 3

Conceptos, hechos y personajes con frecuencia baja (menos de 5 menciones)

Etapa	Cronología	Conceptos históricos	Hechos/Personajes
Guerra Civil	1936-1939	Encarcelamientos Ausencia de libertad de expresión Educación religiosa Trabajo infantil en el campo	Toma del Alcázar de Toledo Batalla del Jarama Batalla de Brunete Dolores Ibárruri
Posguerra	1939-1950	Enfermedades infantiles Viviendas sociales Acudir a misa Campos de concentración Castigos corporales en escuela Propaganda franquista Wolframio Brigada Político-Social	Modista Asunción Bastida
Aperturismo y desarrollismo	1950-1969	Venta a plazos Auxilio social Censura en cine y literatura NO-DO Baby boom Robo de niños Bikini SEU Cambios en la familia tradicional	Ley de Prensa (Manuel Fraga) Muerte de Enrique Ruano
Franquismo final	1969-1975	Lucha sindical Manifestaciones Cargas policiales Presión extranjera contra régimen Ikastolas Vacunación en escuelas	Dolores Ibárruri
Transición a la democracia	1975-1982	Libertad de expresión Legalización partidos políticos Ley del divorcio Exiliados Referéndum OTAN Descentralización autonómica Atentado abogados laboristas La Codorniz UGT Consenso	Carlos Arias Navarro Manuel Gutiérrez Mellado Santiago Carrillo
Gobiernos democráticos	1982-2000	Servicio militar Acceso masivo a la universidad Libertad sexual Movilización política juvenil Corrupción política Movimiento feminista y LGTBI Manifestación anti OTAN Drogadicción y SIDA Movida madrileña Problemas sociales	Félix Rodríguez de la Fuente Alfredo Rubalcaba José Antonio Ortega Lara Enrique Tierno Galván Francisco Tomás y Valiente

Fuente: elaboración propia

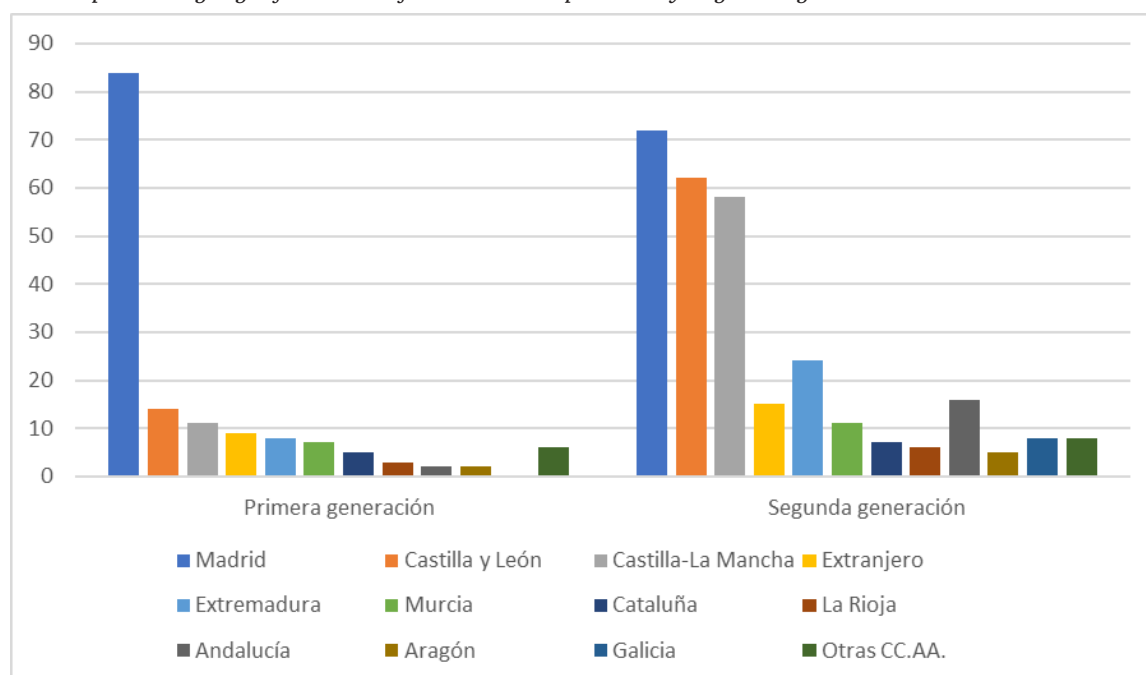
La multiplicación de variantes en los contenidos recogidos es propia del periodo cronológico más reciente, el de los gobiernos democráticos, ya que continúan las cuestiones políticas (movilización política juvenil, corrupción, manifestación anti OTAN), pero se amplía la mirada a problemáticas sociales (servicio militar, libertad sexual, drogadicción y SIDA, movimiento feminista y LGTBI) y a aspectos educativos y culturales (acceso masivo a la universidad, movida madrileña).

El componente geográfico de los familiares de primera y segunda generación (Figura 1) puede resultar determinante en el contexto histórico vivido por los protagonistas, porque se ven reflejadas en las familias los procesos políticos y sociales destacados en la propuesta didáctica en ámbitos locales –rurales y urbanos– más desconocidos, por lo que adquiere una dimensión didáctica y emocional la investigación. Los progenitores de la mayor parte del alumnado proceden de Madrid (84 personas), lugar donde se ubica la Universidad Complutense. Por cercanía geográfica, en segundo y tercer lugar, aparecen las comunidades autónomas de Castilla y León, con 14 personas, y Castilla-La Mancha, con 11 personas. Es significativo el origen extranjero de algunas familias (Marruecos, Argentina), aunque lleven asentadas en España entre una y dos décadas.

En el caso de la segunda generación, la de los abuelos, la distancia entre Madrid (72), Castilla y León (62) y Castilla-La Mancha (58), es menor. Es resaltable también el número de personas procedentes de Extremadura (24) y Andalucía (16). Estos datos constatan fehacientemente uno de los fenómenos abordados en las respuestas, el éxodo rural de regiones del interior hacia la capital de España. En especial es significativo el alto número aportado por las provincias de Toledo (34) y Ávila (19), limítrofes a la de Madrid.

Figura 1

El componente geográfico de los familiares de primera y segunda generación



Fuente: elaboración propia

Análisis de la potencialidad didáctica de la historia oral según el alumnado

Las valoraciones cualitativas en las reflexiones y los comentarios del alumnado son altamente significativas por el aprendizaje proporcionado durante el desarrollo de las entrevistas. Así, se destaca el componente emocional de la propuesta: “Nunca antes había hablado de estos temas con mis abuelos, porque no les había preguntado y de ellos mismos no sale contarlo. Pero al narrarlo ellos es cuando se siente realmente el cúmulo de sensaciones que tuvieron en estos tiempos. (...) Gracias a todos ellos, podemos comprender el porqué de nuestra actualidad, podemos estar en el punto en el que estamos y gozar de las libertades que tenemos” (alumna 3) o “De esta manera, se ha logrado empatizar con las generaciones pasadas en cuanto a la expresión de ideas que podrían ser diferentes a las nuestras, los hechos vividos en primera persona por los protagonistas de esta práctica y los acontecimientos que han marcado sus historias” (alumna 41).

De la primera etapa, la guerra civil, hay testimonios anecdóticos muy singulares sobre las condiciones de vida, la represión y el miedo: “un bautizo clandestino en un sótano en zona republicana, ante la persecución de los católicos” (alumno 23), “el robo de jamones” (alumna 16), “un familiar denunciado por comprar el ABC” (alumno 13), “una ermita utilizada como calabozo” (alumno 26) o “la quema de santos en Chinchón” (alumna 34). También se destaca que “los milicianos daban aceite de ricino a los niños” (alumno 44). O, ya en el periodo de la posguerra, cómo “el turrón de los pobres consistía en higos y nueces” (alumno 16) o se realizaba “la venta de balas al chatarrero” (alumna 66). Son testimonios que casan muy bien con el contexto de sufrimiento y carestía.

En el periodo de la transición a la democracia y alusivo al hecho más destacado y descrito por los entrevistados, el intento de golpe de Estado del 23-F, recogemos el testimonio de una familiar que era “militar de carrera”: “El golpe de Estado del 23 de febrero de 1981 fue algo que surgió en los años del plomo (época en la que ETA estuvo más activo). Recuerda que ese día él estaba en el Club de Atletismo y, cuando llegó a su casa, su madre estaba llorando porque creía que el golpe de Estado desencadenaría otra guerra civil. El Golpe de Estado surgió como consecuencia de que *nadie* quería que se legalizara el Partido Comunista en España y los insostenibles asesinatos de ETA. Él, que entonces ya era más mayor, quería que prosperase y saliera adelante porque no le gustaba ETA ni el Partido Comunista. Su fracaso, para él, fue una mala noticia, aunque ahora piensa y es consciente de que no es la manera de hacer las cosas” (alumna 93). Este testimonio nos muestra la subjetividad en la percepción de los hechos históricos, la creencia errónea en las causas que generaron el hecho y en una idea de ucronía distorsionada por el deseo de que hubiera triunfado el intento de golpe, aun siendo consciente de que no era la vía adecuada para lograr ese empeño.

Hay valoraciones que aprecian las aportaciones didácticas de la actividad: “Al hacer esta práctica me he dado cuenta de que la historia puede llegar a ser mucho más subjetiva de lo que pensaba, pues mis familiares me han contado los mismos sucesos desde perspectivas distintas y con distintas sensaciones” (alumno 109). “La Historia que se da en los colegios se centra mucho en la política, guerras..., mientras que en lo social se habla solo de resultados humanitarios (fallecidos en guerras, epidemias...). Muy pocas veces se centra en la repercusión psicológica que tuvieron otros acontecimientos igual de importantes y que no están tan rela-

cionados con la política (sida, droga, posguerra...). Con este tipo de prácticas fomentamos que el alumnado conozca la historia de primera mano gracias a los testimonios de sus familiares” (alumna 34). Se reconoce, entre otros, el concepto de simultaneidad que se trabaja en el tiempo histórico: “Gracias a este trabajo, he entendido de una forma más práctica las diferencias entre las distintas épocas históricas. Además, gracias a que una de mis abuelas vivió en un pueblo cercano a Madrid y la otra en un pueblo mucho más alejado de las ciudades, he sabido y he reconocido las diferencias y similitudes de la vivencia, individual de cada una, de un mismo hecho histórico; *en el mismo tiempo*, pero en localizaciones tan diferentes” (alumna 28). O se menciona la importancia de los cuidados y atención hacia las personas de edad avanzada: “He de hacer hincapié en que, gracias a este tipo de prácticas ayudamos a nuestros familiares, sobre todo los más longevos, a trabajar con su memoria y a darles el gusto y la satisfacción de contarnos sus experiencias y de pasar un rato charlando con sus nietos” (alumna 91). Por tanto, el alumnado es consciente del potencial didáctico y la utilización crítica de las fuentes orales en el aula para una adecuada enseñanza de las ciencias sociales.

Conclusiones

Las fuentes orales favorecen el paso de la historia personal o familiar a la historia colectiva, y sus diversos tiempos históricos (Pagès y Santisteban, 2010). La validez de las fuentes orales ha sido reforzada por la reflexión de los acontecimientos reflejados por los familiares de los estudiantes. Los resultados permiten afirmar que la dimensión vivencial proporciona una perspectiva humanizadora de la historia al centrar el aprendizaje en el recuerdo y las emociones sobre las vivencias pasadas (Meneses, González y Santisteban, 2020). La dimensión cognitiva tuvo importantes debilidades, especialmente por la escasa conexión con el contexto histórico donde se ubicaban los hechos narrados. La enseñanza y el aprendizaje de la historia deben orbitar en torno a procedimientos —como el descrito en este estudio— que ayuden al alumnado a pensar reflexivamente y relacionar la causalidad con la concatenación de procesos del devenir histórico y a identificar a los protagonistas de los mismos en las personas con nombres y apellidos alejados de las decisiones y los hechos relevantes del pasado.

La historia oral facilita el interés por un pasado dinámico, que se analiza, se compara y se construye, y también permite afrontar la carga de subjetividad de los testimonios como una cuestión enriquecedora y que necesita el contraste del contexto empírico, basado en estudios científicos y en la interpretación propia de los métodos historiográficos. La reflexión sobre la historia individual y familiar, además de potenciar el contenido emocional de la disciplina, motiva el aprendizaje activo del alumnado de formación inicial del profesorado, que han reconocido las ventajas y los inconvenientes de su puesta en marcha, pero que valoran de forma muy positiva en las críticas finales de su propio aprendizaje, remarcando su utilidad como herramienta didáctica y las posibilidades de adaptación en distintos niveles y con otras temáticas similares.

Finalmente, para el estudio de caso de alguna de las etapas de la historia reciente de España, el conocimiento adquirido a partir de las narraciones de los familiares cercanos ha reafirmado el carácter reflexivo y crítico que ha de tener la educación histórica, la necesidad de relacionar

el pasado con el presente y su proyección al futuro y la obligatoriedad ética de acometer la formación inicial del profesorado basada en los valores de respeto democrático, igualdad y solidaridad.

Referencias

- Bel Martínez, J. C. y Colomer Rubio, J. C. (2017). Guerra Civil y franquismo en los libros de texto actuales de Educación Primaria: análisis de contenido y orientación didáctica en el marco de la LOMCE. *Cabás*, 17, 1-17.
- Beorlegui Zarranz, D. (2023). Algunas consideraciones sobre la utilización de fuentes orales en el aula. En J. M. Gastón y C. Layana (eds.). *Historia con memoria en la educación. I Congreso Internacional* (pp. 127-135). Gobierno de Navarra.
- Casanova Ruiz, J. (2013). «Así se recuerda lo que sucedió»: la historia oral de Ronald Fraser. *Ayer*, 90(2), 219-229.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2020). *La asignatura pendiente. La memoria histórica democrática en los libros de texto escolares*. Plaza y Valdés.
- Fuertes Muñoz, C. (2014). ¿La historia oral en las aulas de infantil y primaria? Difusión, aportaciones y propuestas de aplicación. *CLIO. History and History teaching*, 40.
- Fuertes Muñoz, C. (2015). Las fuentes orales en la enseñanza de la historia en la Educación Superior: exposición de una experiencia. *CLIO. History and History Teaching*, 41.
- Fuertes Muñoz, C. (2019). Pervivencias en las narrativas sobre la dictadura franquista en los manuales escolares actuales. En D. Parra Montserrat y C. Fuertes Muñoz (coords.). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica* (pp. 209-236). Tirant lo Blanch.
- 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. <https://doi.org/10.7203/dces.34.12048>
- Gómez Martín, M. y Cañal Fernández, V. (2020). Los usos económicos de la Historia Oral. Una propuesta didáctica para la Educación Superior. *CLIO. History and History teaching*, 46, 233-262. http://dx.doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2020465268
- González Martín, R. (2015). La Historia Oral en la enseñanza secundaria. Utilidad didáctica y potencial educativo. Utilidad didáctica y potencial educativo. *CLIO. History and History teaching*, 41.
- Hernández Burgos, C. (2020). Aprender a través de la memoria. Las fuentes orales y la didáctica la historia reciente. REDINE (ed.). *Conference Proceedings EDUNOVATIC 2020* (pp. 429-432). Redine.
- Hernández Burgos, C. (ed.) (2022). *Voces de un pasado gris. Las fuentes orales y la didáctica del franquismo*. Comares. <https://doi.org/10.14198/PASADO2022.25.30>
- Hernández Sánchez, F. (2020). Didáctica de la Historia. Enseñar el franquismo, esclarecer el presente, educar para el futuro. En Z. Box y C. Rina Simón (eds.). *El franquismo en caleidoscopio. Perspectivas y estudios transdisciplinarios sobre la dictadura* (pp. 167-186). Comares.
- Jean Jean, M. (2020). La Historia Oral y la narrativa como metodologías para el abordaje para del terrorismo de Estado, siglo XX en Argentina. *Historia y Memoria*, 20, 61-95. <http://doi.org/10.19053/20275137.n20.2020.8263>
- Mariezkurrena Iturmendi, D. (2008). La historia oral como método de investigación histórica. *Gerónimo de Uztariz*, 23/24, 227-233.
- Matozzi, I. (2008). Memoria y formación histórica. La memoria en la clase de historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, 30-42.

- Meneses Varas, B., González Monfort, N. y Santisteban Fernández, A. (2020). La «experiencia histórica» del alumnado y la historia oral en la enseñanza. *Historia y memoria*, 20, 309-343. <https://doi.org/10.19053/20275137.n20.2020.8258>
- Pagès Blanch, J. y Santisteban Fernández, A. (dic. 2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en educación primaria. *CEDES*, 30(82). <https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000300002>
- Paniagua, J. (2008). La memoria inservible. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, 9-19.
- Prats, J. (2020). Memoria histórica y enseñanza de la Historia. En I. Sáez-Rosenkranz, I. y Prats Cuevas, J. (eds.). *Memoria histórica y enseñanza de la Historia* (pp. 11-28). Ediciones Trea.
- Bellati, I. y Sáez-Rosenkranz, I. y (2020). Repensar la didáctica de la historia desde la memoria. En I. Sáez-Rosenkranz y J. Prats Cuevas (eds.). *Memoria histórica y enseñanza de la Historia* (pp. 65-85). Ediciones Trea.
- Santos, F. y Santos, M. (2011). Recordar para aprender: fuentes orales, memoria y didáctica en el estudio de la Transición Democrática en la Ribera de Tudela (Navarra). *CLIO. History and History teaching*, 37.
- Sonlleve Velasco, M., Sanz Simón, C. y Rabazas Romero, T. (2018). Oralidad y patrimonio histórico educativo. La memoria escolar de las generaciones instruidas durante el franquismo. *Rev. Iberoam. Patrim. Histórico-Educativo, Campinas (SP)*, 4(2), 306-324. http://dx.doi.org/10.20888/ridphe_r.v4i2.9669
- Trigueros Gordillo, G. (2014). Las fuentes orales en la Enseñanza Superior. *Cabás*, 12, 94-112. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2014.68.39.001>

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)

<https://revista-reidics.unex.es>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.05>

Mujeres bajo la dictadura franquista: manuales escolares y representaciones del alumnado de secundaria

Women under Franco's dictatorship: school textbooks and representations by secondary school students

Alba María Boix-Vicente  0000-0001-8791-8794

Universitat de València, Facultat de Magisteri, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, València, España.

alba.boix@uv.es

Fechas · Dates

Recibido: 22 de diciembre de 2023

Aceptado: 28 de febrero de 2024

Publicado: 21 de marzo de 2024

Financiación · Funding

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación "INCLUCOM: Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas" (PID2021-122519OB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Además, la autora es beneficiaria de una ayuda del programa de Formación de Profesorado Universitario (FPU), referenciada FPU22/02203, con financiación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (Gobierno de España).

Cómo citar · How to cite

Boix-Vicente, A. M. (2024). Mujeres bajo la dictadura franquista: manuales escolares y representaciones del alumnado de secundaria. *REIDICS*, 14, 81-101. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.05>

Resumen

La presente investigación pone el foco en la relevancia de incorporar la perspectiva de género en la enseñanza de la Historia reciente de España con el objetivo de construir una memoria democrática inclusiva, que incorpore también las experiencias históricas de las mujeres, examinando dos aspectos elementales: por un lado, los manuales escolares; y, por otro lado, las percepciones del alumnado. Para ello, se pone atención en el periodo histórico relativo a la dictadura franquista, particularmente en las vivencias de las mujeres durante ese tiempo, con el objetivo de aproximarse a las ideas que el estudiantado posee en torno a esta etapa, intentando comprender así si estas guardan relación con el discurso que emana de los libros de texto en torno a este periodo. Para ello, se sigue principalmente el paradigma cualitativo, analizando, tanto algunos de los manuales de Geografía e Historia de 4º ESO más empleados en los centros educativos, como las concepciones de 96 estudiantes valencianos, de entre 15 y 18 años, mediante un detallado cuestionario. Los primeros resultados sugieren una representación limitada y estereotipada de las mujeres durante la dictadura en estos libros, revelando además resultados preocupantes en las ideas que alberga el estudiantado sobre la dictadura en general y las experiencias femeninas en particular. A pesar de ello, se vislumbran pequeños avances tanto en algunos manuales, como en las respuestas de algunas alumnas, que nos ofrecen una perspectiva optimista para continuar avanzando hacia una enseñanza de la historia más completa y compleja.

Palabras clave: género; ciencias sociales; dictadura franquista; libros de texto; representaciones del alumnado

Abstract

This research focuses on the relevance of incorporating the gender perspective in the teaching of recent Spanish history with the aim of building an inclusive democratic memory, which also incorporates the historical experiences of women, by examining two basic aspects: on the one hand, school textbooks; and, on the other hand, students' perceptions. To this end, attention is paid to the historical period relating to the Franco dictatorship, particularly to the experiences of women during that time, with the aim of approaching the ideas that students have about this period, in an attempt to understand whether these are related to the discourse that emanates from textbooks about this period. To this end, we mainly follow the qualitative paradigm, analysing both some of the Geography and History textbooks for 4th ESO most commonly used in schools, and the conceptions of 96 Valencian students, aged between 15 and 18, by means of a detailed questionnaire. The first results suggest a limited and stereotyped representation of women during the dictatorship in these textbooks, revealing worrying results in the students' ideas about the dictatorship in general and women's experiences in particular. Despite this, small advances can be glimpsed in some textbooks, as well as in the responses of some female students, which offer us an optimistic perspective to continue moving towards a more complete and complex teaching of history.

Keywords: gender; social sciences; Franco's dictatorship; textbooks; student representations

Introducción

Reconsiderar el papel de la enseñanza de la Historia reciente de España e impulsar una memoria democrática inclusiva en las aulas, se torna esencial si aspiramos a construir una narrativa histórica más equitativa, tanto en términos de protagonistas como de experiencias. Al hacerlo, no solo se avanza hacia un entendimiento más completo y matizado de la Historia del siglo XX español, sino que se contribuye también a la promoción activa de la igualdad de género en los centros educativos. Y es que, a pesar de los recientes avances en esta cuestión que evidencian diversas investigaciones (Ibáñez, 2016; López-Navajas, 2014), siguen persistiendo en las clases de secundaria y bachillerato relatos y comportamientos patriarcales peligrosamente arraigados que, respaldados por la tradición, continúan reproduciendo estereotipos y desigualdades que acaban por relegar al silencio y a la invisibilidad las voces y los logros de la mitad de la población mundial.

En este contexto, surgen diversas interrogantes que orientan esta investigación: ¿Cómo se aborda la enseñanza de la España reciente en las aulas de secundaria? ¿Qué espacio se concede a las relaciones de género en estos temas? ¿Cuál es el discurso predominante en los materiales didácticos más utilizados en las escuelas? Y, en última instancia, ¿qué es lo que realmente está llegando al alumnado, y de qué manera las y los jóvenes están interiorizando todos estos contenidos? Para abordar estas cuestiones, el estudio pone el foco en un proceso histórico clave para las mujeres de la España del siglo XX: la dictadura franquista (1936/39-1975). Centrándose para ello en dos aspectos fundamentales: por un lado, los manuales escolares más empleados en las aulas de Historia, con el fin de analizar cuál es el relato que emana de ellos y de qué modo plasman las experiencias femeninas durante el régimen franquista; y, por otro lado, las percepciones que posee el alumnado de 4º ESO y 1º de bachillerato sobre el tema tratado, con el fin de comprobar su evolución y la persistencia (o no) de determinadas visiones.

Marco teórico

En el marco de las investigaciones realizadas desde el área académica de Didáctica de las Ciencias Sociales, que han tenido como objeto la introducción de la perspectiva de género en la enseñanza de la historia, este trabajo se apoya en tres pilares fundamentales: en primer lugar, aquellos estudios donde se ha puesto el foco en la escasa presencia de las mujeres en los materiales escolares y la necesidad de construir un relato histórico escolar más completo y complejo y útil (Díez-Bedmar y Fernández-Valencia, 2019; Fernández-Valencia, 2004; López-Navajas, 2014). En segundo lugar, nos valemos, asimismo, de los análisis relativos al tratamiento de la dictadura franquista en las aulas de educación secundaria, especialmente aquellos que profundizan en la superficial atención a la que se relega a la historia de las mujeres y las relaciones de género bajo el régimen, tanto en libros de texto (Ibáñez, 2016), como en las prácticas docentes (Banderas y Fuertes, 2021). En tercer lugar, centramos nuestra atención en las investigaciones que exploran cómo el estudiantado internaliza tanto los contenidos generales sobre la historia de las mujeres (Elipe et al., 2021; Marolla, 2019; 2022), como aquellos específicos relacionados con el propio régimen franquista (Fuertes, 2023; Hernández, 2014).

Construyendo conciencia: Género y enseñanza de la Historia

La integración de la perspectiva de género y la coeducación se erigen como elementos decisivos e ineludibles dentro del ámbito de la asignatura de Historia. Así, en los últimos años, como destaca la profesora Ibáñez (2016, p. 54), la historia de las relaciones de género “ha levantado una ventisca que cuanto menos despeina”, dado que implica algo más que un apéndice a los relatos tradicionales del pasado. Y es que, sin ellas, “difícilmente se puede hacer una historia que se pretenda compleja y con potencialidad explicativa del conjunto de las relaciones y los procesos de cambio social” (Aguado, 2004, p. 58). Es justamente en el proceso de enseñanza – aprendizaje de las ciencias sociales donde el estudiantado debe aprender las formas en que las sociedades han construido, vivido y transmitido su comprensión de las relaciones sociales –también en un plano de género-, y los resultados que ello tiene en la ciudadanía actual (Crocco, 2006). Es por ello por lo que, facilitar al alumnado las herramientas necesarias para explorar críticamente cómo se han establecido en el pasado las normas de género (Scott, 1989) resulta crucial para que sean conscientes y capaces de ejercer su poder actual en la construcción de nuevos significados y concepciones al respecto.

De este modo, la asignatura de Historia constituye un terreno esencial para fomentar la comprensión, la reflexión y la acción transformadora en este ámbito, otorgando la posibilidad de rescatar del más absoluto olvido, a personas y colectivos cuyos actos pueden llegar a establecer un modelo de referencia social (Díez-Bedmar y Fernández-Valencia, 2019; Fernández-Valencia, 2004). Arquetipos de vida no masculinos que ofrecen alternativas distintas a las que preponderan convencionalmente y brindan una sociedad más equilibrada en protagonismos de la que han venido presentando los libros escolares en las últimas décadas (Ibáñez, 2016; López-Navajas, 2014). Se concede así la posibilidad de reconstruir los roles dominantes y fomentar el desarrollo tanto académico, como humano (Marolla, 2019), convirtiendo esta materia, en un poderoso vehículo para el progreso y la estimulación del pensamiento crítico.

Memorias silenciadas: Mujeres, franquismo y didáctica

La dictadura franquista (1936/39 – 1975/78) propició una radicalización hasta extremos esparpáticos de unas relaciones de género fuertemente patriarcales (Aguado, 2004). Durante este periodo, se produjo el colapso de las estructuras republicanas, dando lugar a la instauración de un nuevo marco legal y cultural, que dirigió a las españolas hacia dos roles fundamentales: ser una esposa devota y una madre tierna (Ibáñez, 2016; Morcillo, 2013).

De este modo, a través de diversos mecanismos se fueron propugnando unos modelos femeninos y masculinos nacionalcatólicos, amparados en cultos simbólicos sagrados y textos neobarrocos, reeditados con el fin de justificar esta nueva visión que se imponía entre la sociedad española, y en especial sobre las mujeres (Barrera, 2019; Morcillo, 2013). Discursos legitimadores en los que se enaltecía la supuesta protección de todas las mujeres por el paternalista Nuevo Estado pero que, contradictoriamente, chocaban de manera evidente con las humillaciones, abusos y violaciones sufridas por las mujeres consideradas “vencidas” (Casanova, 2013; Egido, 2011). No obstante, lejos de visiones estereotipadas y victimizadoras, resulta esencial no olvidar que fueron muchas también las mujeres capaces de articular prácticas que no se alineaban con las directrices del Estado y transgredieron las normas de género

impuestas, batallando cotidianamente contra el régimen y sus ansias por limitar y controlar la vida de las españolas (Barrera, 2019).

Al respecto, dada la importancia y complejidad de este periodo, así como su potencial para contribuir a la formación de una ciudadanía comprometida con la democracia y la igualdad de género, es esencial examinar cómo se aborda en el ámbito escolar. En tal sentido, lamentablemente, observamos un tratamiento sumamente superficial de la historia de las mujeres y las relaciones de género durante el franquismo tanto en las prácticas docentes (Banderas y Fuertes, 2021), como en los manuales escolares. Y es que, estos recursos educativos tienden a enfocarse en el "retorno al hogar", descuidando aspectos como la represión hacia las mujeres y su participación en movimientos sociopolíticos (Castrillo, Gillate, Odriozola y Campos, 2019; Fuertes e Ibáñez, 2019; Ibáñez, 2016). Estas limitaciones generan vagas ideas entre el estudiantado sobre el verdadero impacto de la dictadura en las mujeres, un aspecto insuficientemente estudiado, pero elemental para comprender ciertas actitudes y percepciones arraigadas aún hoy en nuestra sociedad.

Ahora bien, pese a ello, son ya numerosas también las investigaciones que se hacen eco de las amplias posibilidades y "buenas praxis" que se están llevando a cabo en las aulas de algunas y algunos docentes comprometidos con el rigor historiográfico y con una ciudadanía reflexiva y democrática, apostando tanto por la renovación de los contenidos, como por una metodología plural que combina usos críticos de los tradicionales libros de texto, con recursos muy diversos como las explicaciones interactivas, las salidas formativas o las fuentes escritas, audiovisuales u orales (Prades, 2016).

Desafíos y posibilidades en el aula: el alumnado ante los Temas Históricos Conflictivos

Junto a las investigaciones centradas en la introducción de la perspectiva de género y en el tratamiento del franquismo en las aulas, debemos destacar también aquellos trabajos que ponen el foco específicamente en el alumnado y en cómo este interioriza todas estas cuestiones que nos atañen. A este respecto, a pesar de ser menos comunes, diversas publicaciones han arrojado luz sobre este aspecto mediante cuestionarios (Sáiz y López-Facal, 2015), observaciones de aula (Santiago, 2015), grupos de discusión (Marolla, 2019) y formas asimilables a la investigación-acción educativa (Prades, 2016), evidenciando cómo las deficiencias en el currículo y los libros de texto, junto con una formación insuficiente del profesorado, contribuyen al desconocimiento y confusión entre las y los más jóvenes.

De este modo, aspectos clave como las responsabilidades en el inicio de la guerra civil, el alcance de la represión franquista o el papel del antifranquismo y la sociedad en la conquista de la democracia generan representaciones estereotipadas y equidistantes. Este fenómeno se ve exacerbado por las narrativas extraescolares, especialmente en un contexto de crecimiento de la extrema derecha, donde se refuerzan representaciones estereotipadas y equidistantes de la historia reciente de España, donde la banalización o normalización de la dictadura y el rechazo a las políticas de memoria democrática está a la orden del día, específicamente entre la juventud masculina (Banderas y Fuertes, 2021). En contraste, otras investigaciones sugieren una interpretación más matizada y optimista sobre los conocimientos y percepciones del

alumnado acerca de la historia reciente de España, especialmente cuando se emplean fuentes orales, documentales, recursos multimedia, o visitas a sitios históricos, lo que favorece un aprendizaje significativo sobre esta etapa (Hernández, 2014).

Asimismo, si el foco lo ponemos en cómo interioriza particularmente el estudiantado la historia de las mujeres y de las relaciones de género, los resultados se vuelven mucho más limitados, dado que son escasos los estudios que abordan la conexión entre el alumnado y la perspectiva de género en la enseñanza histórica en los niveles de secundaria y bachillerato. No obstante, los trabajos de Elípe, Díez-Bedmar y De la Cruz (2021) y Marolla (2019) nos proporcionan una aproximación a las percepciones de las y los discentes, destacando sutiles cambios en la autopercepción de cánones y comportamientos sexistas. Actualmente, en algunos casos, es el propio estudiantado quien sugiere incorporar la perspectiva de género en la enseñanza de la Historia, siendo plenamente conscientes de que la historia que reciben desde la escuela se centra, casi en exclusiva, en los grandes hombres del pasado y sus logros (Marolla, 2019). A pesar de ello, Marolla (2022) nos alerta acerca del incremento significativo de numerosos discursos de odio relacionados con los avances en materia de género que recientemente se están escuchando en los centros educativos por parte de algunos estudiantes, influenciados, generalmente, tal y como apunta el autor, por las redes sociales. Una tendencia a la que resulta fundamental prestar especial atención, ya que puede acabar repercutiendo negativamente en el avance y la promoción de la igualdad de género en el entorno escolar.

Diseño y metodología

Fuentes e instrumentos de análisis

Precisamente, con el objetivo de aproximarnos a las ideas de las y los jóvenes españoles en torno a la historia de las mujeres durante el franquismo, ponemos el foco en el alumnado, y a través de un enfoque eminentemente cualitativo, se examinan las representaciones de un total de 96 estudiantes de ambos sexos (48 de dos grupos de 4º de la ESO que no habrían abordado el tema aún, y 48 de dos grupos de 1º de Bachillerato que, teóricamente, sí deberían haberlo abordado el curso anterior), con edades comprendidas entre los 15 y los 18 años, que cursan sus estudios en un centro público de la periferia de Valencia, seleccionados de modo no probabilístico por facilidad de acceso.

Para llevar a cabo el muestreo, se elaboró a través de la herramienta informática *Google Forms* un formulario que fue validado por diversos expertos en la materia. Este fue respondido en el aula, ante la presencia de las tutoras de cada grupo de estudiantes, de modo anónimo y confidencial, entre los meses de febrero y marzo de 2021. Con el objetivo de preservar la imparcialidad de las respuestas del alumnado, así como de fomentar su sinceridad y precisión, no se reveló el propósito de la investigación, no obstante, se enfatizó en que sus contestaciones no incidirían en su evaluación trimestral.

Dicho cuestionario contenía preguntas abiertas de diversa extensión, combinando cuestiones más generales, con el análisis de fuentes específicas e interrogantes más personales, que requerían de una mayor reflexión y empatía (Figura 1).

Figura 1

Preguntas planteadas en el cuestionario al alumnado

Imagínate que una amiga de Estados Unidos te pregunta qué fue la dictadura franquista, y que supuso en particular para las mujeres. Explícale todo lo que sepas con detalle y dale ejemplos para que lo entienda lo mejor posible.

¿Podrías mencionar el nombre de dos hombres que tuvieran un papel destacado durante el Franquismo? ¿Y el nombre de dos mujeres?

¿Qué te sugiere la imagen que se muestra aquí abajo? ¿Por qué crees que estas mujeres llevan ese corte de pelo?

¿Qué te han contado tus abuelas sobre su juventud? ¿Sabes a que se dedicaban? ¿Ejercían un trabajo remunerado?

¿Puedes mencionar el título de algún material audiovisual o escrito relacionado con el Franquismo y las mujeres?

Fuente: Elaboración propia

Paralelamente, se consideró conveniente detenernos brevemente a estudiar también los manuales escolares de aquellas editoriales de más difusión que preponderan, generalmente, en las clases de historia (Vicens Vives, Santillana, Anaya y SM), con el fin de comprobar si las percepciones del alumnado pueden llegar a tener algún tipo de vinculación con el relato que emana de estos materiales. En tal sentido, pese a que en algún momento nos apoyamos en un análisis cuantitativo, el estudio prioriza de nuevo una metodología cualitativa de análisis del discurso, tratando, en la línea sugerida por Mélanie Ibáñez (2016: 52), de ir más allá de la mera cuantificación de la aparición de las mujeres, pues “no sólo es importante esa presencia, sino también la calidad de la misma”.

Llevamos a cabo así, un análisis de cuatro libros de texto de 4º de ESO editados en 2016 bajo la vigencia de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), dado que son los que aún estaban en vigor en el momento en el que el estudiantado analizado estaba recibiendo sus clases, poniendo el foco en las unidades didácticas o páginas dedicadas a la dictadura franquista, atendiendo a tres dimensiones clave: la estructura, los contenidos y los recursos que los acompañan.

Técnicas de análisis

Valiéndonos de estos instrumentos expuestos con anterioridad, se ha llevado a cabo una investigación basada eminentemente en la teoría fundamentada, dado que esta permite una aproximación inductiva, flexible y ajustada a la necesidad de este estudio, permitiendo una comprensión profunda y contextualizada de la cuestión que aquí se atiende. Así, tras una profunda lectura tanto de las respuestas del alumnado, como de las unidades didácticas que trataban la dictadura franquista en las cuatro editoriales seleccionadas, se procedió a categorizar todos los datos recogidos a través del software *Atlas.ti*, realizando una codificación abierta con el fin de identificar patrones y conceptos emergentes que, a su vez, fueron agrupa-

dos en amplias categorías de análisis. Por último, se llevó a cabo una codificación axial para establecer conexiones entre estas categorías y elaborar cuatro grandes conclusiones.

Resultados

Manuales escolares

Antes de sumergirnos en las percepciones del alumnado, resulta crucial examinar de manera general los materiales más empleados por el profesorado en los entornos educativos: los libros de texto (Burguera, 2006). A través de su estructura, la selección de contenidos y el enfoque que otorgan a ciertos temas, podemos aproximarnos a una visión preliminar de cómo estos recursos pueden llegar a influir y contribuir a la construcción del propio discurso histórico de nuestras y nuestros jóvenes.

Así, si ponemos atención a la manera de integrar la historia de las mujeres durante el franquismo, se comprueba como únicamente la editorial Vicens Vives realiza un esfuerzo más pronunciado por incorporar las vivencias femeninas, dedicando un epígrafe central a estas. De este modo, dentro de las veinte páginas que abarca el tema "España: La dictadura franquista (1939-1975)", contando la portada, las mujeres reciben una dedicación completa de dos páginas, lo que representa un 10% del total del tema.

Figura 2

Comparación presencia femenina en el tema de Vicens Vives



Fuente: Elaboración propia

Estas dos páginas, tituladas "Las mujeres durante el franquismo", formalmente se presentan como concreción de un apartado –habitual en todas las unidades de este manual- llamado "Protagonistas de la historia", que pese a lo que pudiera parecer, no es exactamente un "anexo" o "recuadro" claramente diferenciado y ubicado al final de la unidad, sino el tercero de los 7 epígrafes en que se divide el tema dedicado al franquismo, tratado con un grafismo, enfoque y profundidad muy similar a los dados a "las bases del régimen franquista" o "el crecimiento económico".

Por el contrario, editoriales como Santillana, de doce hojas que dedica a la dictadura, solo hace referencia a estas en un pequeño párrafo (alrededor de un 3 % del total). Párrafo, además, insertado dentro de un epígrafe no numerado, titulado "Descubre: La vida cotidiana en el franquismo", articulado de diferente forma y color respecto al resto, que sí que están nume-

rados, y se centran plenamente en la macrohistoria política y económica, lo que parece que sugiere que esos apartados son los prioritarios y dignos de estudio. Tendencia similar a lo que encontramos en Anaya, con un único párrafo de 4 líneas dentro de un anexo sin número titulado “Informe gráfico: Vida cotidiana durante la autarquía”. SM, por su parte, no dedica absolutamente ninguna página a las experiencias históricas femeninas, ni de manera central, ni tampoco residual, únicamente encontramos un breve pie de foto haciendo alusión a la Sección Femenina.

Tabla 1

Inserción de la historia de las mujeres en los temas dedicados a la dictadura franquista en los diferentes manuales de 4º ESO

Editorial	Páginas dedicadas al franquismo	Páginas donde se hace referencia clara a la historia de las mujeres durante el franquismo	Epígrafe central	Breve mención
<i>Vicens Vives</i>	20	2	X	
<i>Anaya</i>	22	1		X
<i>Santillana</i>	12	1		X
<i>SM</i>	6	0		

Fuente: Basada en la Tabla 5 de Fuertes (2023: 29)

Igualmente, en referencia a los ámbitos en los que se las ubica, en Vicens Vives se observa una cierta diversificación. En este sentido, si bien se pone el foco predominantemente en el modelo ideal de mujer franquista –destacando el retorno al hogar, el papel de la Sección Femenina, la educación segregada y la desigualdad jurídica y social-, se dedica un último punto a las resistencias y transgresiones a dicho modelo mediante el trabajo de numerosas mujeres o su incorporación a la lucha antifranquista y el movimiento feminista.

Sin embargo, deben lamentarse otro tipo de cuestiones en cuanto al tratamiento de los contenidos este mismo libro de Vicens Vives. Así, se echa de menos la atención a las importantes especificidades de la represión franquista sobre las mujeres (Fuertes e Ibáñez, 2016). A lo largo del tema, no hay prácticamente ni rastro de la represión física que sufrieron las mujeres (humillaciones, hacinamiento en prisiones, torturas o asesinatos). Esto, parece que fue cosa exclusiva de hombres, dado que más allá de que en el texto académico solo se habla en masculino, en todas las fotografías o documentos que lo apoyan, tocantes a las cárceles o al exilio, no se aprecia ni rastro de figuras femeninas. Únicamente encontramos una mención cuantitativa, en el apartado dedicado a “La represión a la oposición”, a la existencia en la posguerra de 23.232 mujeres presas por motivos políticos, del total de 270.719. Pareciera, por tanto, que la perspectiva de género se limita en el conjunto de la unidad didáctica al apartado específico sobre “Las mujeres durante el franquismo”.

No obstante, sin duda más alarmante es lo que nos muestran el resto de las editoriales analizadas, donde los esfuerzos se centran únicamente en dejar patente que las mujeres durante la dictadura únicamente se dedicaron a cumplir con el modelo patriarcal impuesto por el Estado, perdiendo así muchos de los derechos conseguidos durante la Segunda República y haciendo especial énfasis en la forma de vestir decorosa que tenía que cubrir a toda mujer decente que

se preciara. Muy significativo resulta el hecho de que no se manifieste ni un pequeño inciso relativo a la represión o a la resistencia femenina en ninguno de los apartados donde la represión franquista o los movimientos sociales de protesta son mencionados.

Tabla 2

Inserción de la historia de las mujeres en los temas dedicados a la dictadura franquista en los diferentes manuales de 4º ESO

Ámbitos	Vicens Vives	Anaya	Santillana	SM
<i>Rol ideal de género</i>	X	X	X	X
<i>Instituciones femeninas franquistas</i>	X	X	X	X
<i>Pérdida de derechos y libertades</i>	X		X	
<i>Trabajo femenino</i>	X		X	
<i>Resistencias y transgresiones</i>	X			
<i>Represión violenta específica de género</i>				

Fuente: Elaboración propia

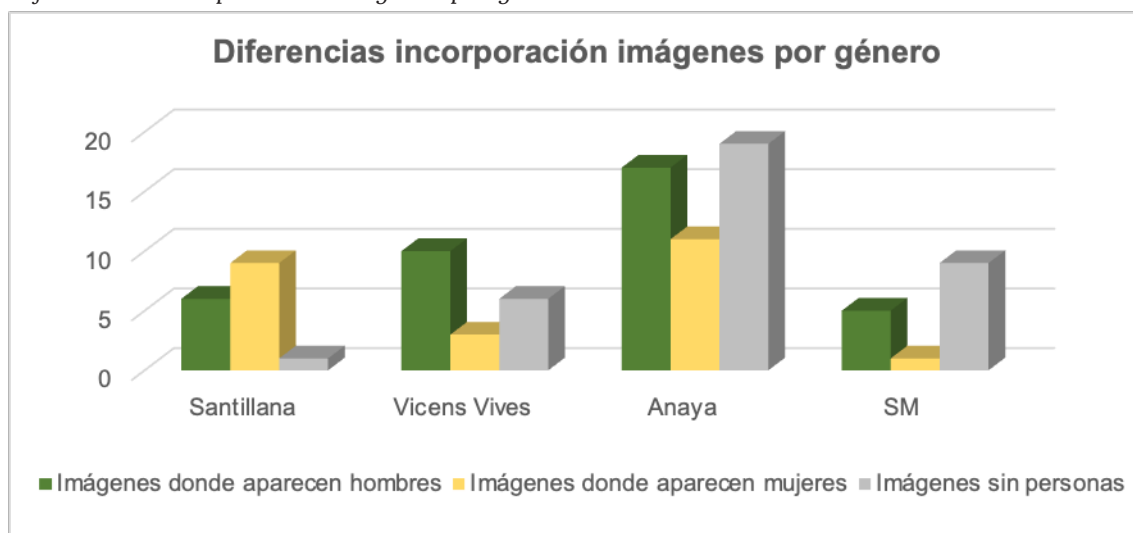
Asimismo, si hay algún nombre propio femenino que prevalece en todos los manuales trabajados, es el de Pilar Primo de Rivera, en claro contraste con la abundancia de referencias concretas a personajes masculinos. En referencia a organizaciones de mujeres, las alusiones se concentran en la Sección Femenina, pareciendo que solo fuera en esta organización donde las mujeres tuvieran cierta relevancia durante los cuarenta años que duró la dictadura, sin hacer, por ejemplo, ningún tipo de alusión en el discurso a su relación con el Auxilio Social (que únicamente aparece mencionado en el pie de foto de alguna fotografía) o la Acción Católica. Al efecto de esto último, llama poderosamente la atención, como la Iglesia no es señalada como uno de los principales agentes de control y represión sobre las mujeres, que parece ser un asunto de competencia exclusivamente falangista.

Por último, respecto a los recursos expuestos, todos los manuales se caracterizan por poseer diversos tipos de gráficas e imágenes, donde, en consonancia con los otros elementos analizados, tampoco las mujeres se encuentran especialmente representadas en ellas. En cuanto a las gráficas, las mujeres no forman parte de ningún análisis comparativo o diferenciado que atienda a la variable de sexo/género. Referente a las fotografías, en Vicens Vives, de las veinticinco plasmadas, solo cuatro (16% del total), contienen el retrato de alguna figura femenina, cosa que contrasta significativamente con ese 53% de fotografías donde solo los hombres son representados. Las únicas dos con protagonismo exclusivo femenino se dedican a la Sección Femenina (con el brazo en alto y dedicadas a labores de costura) y se integran en el epígrafe sobre “Las mujeres durante el franquismo”. Las otras dos fotografías, ubicadas en apartados sobre la economía, muestran a hombres y mujeres en las instalaciones del Auxilio Social; y a una mujer junto a su familia a bordo de un 600. Imágenes que en ningún momento entran a formar parte de cuestiones donde estas se problematicen o se invite a indagar sobre ellas, únicamente se presentan a modo de meras ilustraciones con las que se rellenan los márgenes del texto. Muy en consonancia con lo que nos encontramos en el libro de SM, donde

ellas únicamente aparecen en una fotografía relativa a la Sección Femenina de las 17 con las que cuenta el tema del franquismo.

Contradictoriamente con lo que se ha venido exponiendo hasta el momento, en este aspecto, Santillana y Anaya muestran una importante paradoja que debe advertirnos de los riesgos de análisis meramente cuantitativos. Así, aunque encontramos más presencia femenina que en Vicens Vives o SM –en Santillana hay mujeres en 9 de las 16 fotografías presentes, un 56%, lo cierto es que muchas de ellas reproducen acríticamente modelos de feminidad minoritarios, propios del tardofranquismo y asociados a una imagen de apertura de la dictadura. Este último período, claramente priorizado respecto a la posguerra en el libro de Santillana, es, de hecho, el protagonista de la portada del tema, que incluye –sin ningún cuestionamiento o reflexión crítica- varias imágenes de mujeres asociadas a las familias numerosas, pero principalmente al bikini, los guateques, la televisión o el 600.

Figura 3
Diferencias incorporación imágenes por género en el tema



Fuente: Elaboración propia

Representaciones del alumnado

Tras examinar a grandes rasgos el discurso presente en los manuales más utilizados en las clases de Historia de 4º de la ESO sobre las experiencias históricas femeninas durante el franquismo, surgen diversas preguntas: ¿estos discursos tienen un impacto significativo en las percepciones del alumnado? ¿Qué saben realmente nuestros adolescentes de la vida de las mujeres durante la dictadura? ¿Existen diferencias notables entre aquellas y aquellos estudiantes que aún no han explorado este tema (4º ESO) y aquellas y aquellos que sí lo han hecho ya (1º Bachillerato)?

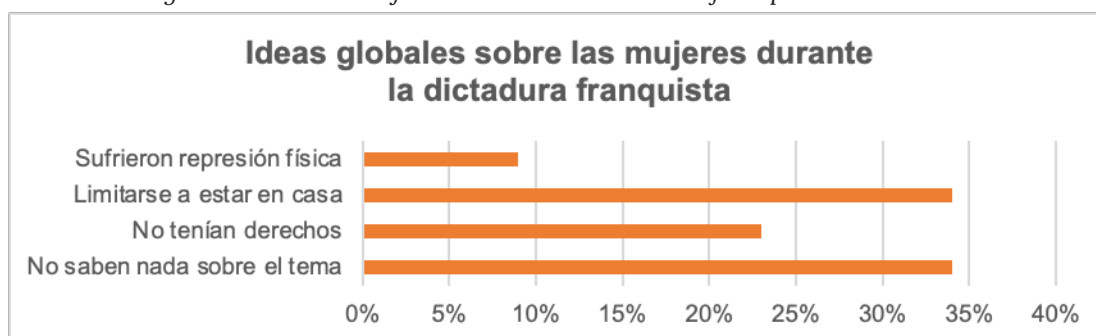
Para intentar arrojar luz a todas estas cuestiones, iniciamos el análisis de datos con el primero de los interrogantes que se presentaba en el cuestionario al alumnado (*Imagínate que una amiga de Estados Unidos te pregunta qué fue la dictadura franquista, y que supuso en particular para las mujeres. Explícale todo lo que sepas con detalle y dale ejemplos para que lo entienda lo*

mejor posible), donde se buscaba la elaboración de un relato que hiciese aflorar conocimientos y estereotipos en torno a la temática investigada.

En términos generales, al analizar todas las respuestas del conjunto de estudiantes sin hacer diferencias por curso, se evidencia una repetición constante de cuatro respuestas: un 34% hace referencia al papel de estas en el hogar y el cuidado familiar; un 23% menciona la merma de derechos en comparación con épocas anteriores; otro 34% indica no tener conocimiento sobre lo que les sucedió a las mujeres durante ese período; y únicamente un 9% alude a algún tipo de represión física que experimentaron aquellas que no se ajustaban a los "ideales" promulgados por el régimen.

Figura 4

Ideas a nivel global sobre las mujeres durante la dictadura franquista



Fuente: Elaboración propia

Al analizar las respuestas por niveles educativos, se constata que entre las respuestas de los estudiantes de 4º de ESO persisten las mismas cuatro categorías, destacándose una perspectiva crítica que resalta las restricciones impuestas a las mujeres durante el franquismo:

- Aquellas que se focalizan en la represión moral de las mujeres (32%): *"supuso que se sintieran que solo servían para dos cosas: limpiar y hacer hijos"*.
- Aquellas que se limitan a hablar de los escasos derechos que poseían las mujeres en la época (27%): *"era una época bastante mala para las mujeres, tenían muy pocos derechos y eran muy poco valoradas"*.
- Aquellas que hacen vagos apuntes sobre la represión física (12%): *"si no obedecías, o si querían estudiar y no casarse, pium pium, fusiladas"*.
- Aquellas en las que directamente se sentencia que no se sabe absolutamente nada del tema (29%).

Tendencia similar a las contestaciones que encontramos entre el alumnado de 1º de Bachiller, quienes continúan dándole una gran importancia a ese retorno de la domesticidad (44%) y a la pérdida de derechos (8%), e incluso un gran número sigue afirmando que no sabe nada del tema (24%). Por tanto, no se observan grandes diferencias entre el alumnado que aún no ha abordado la unidad y aquel que ya lo ha hecho. Ahora bien, es cierto que algunas de las respuestas de 1º Bachiller, de alumnas todas ellas, ya insertan cuestiones relacionadas con

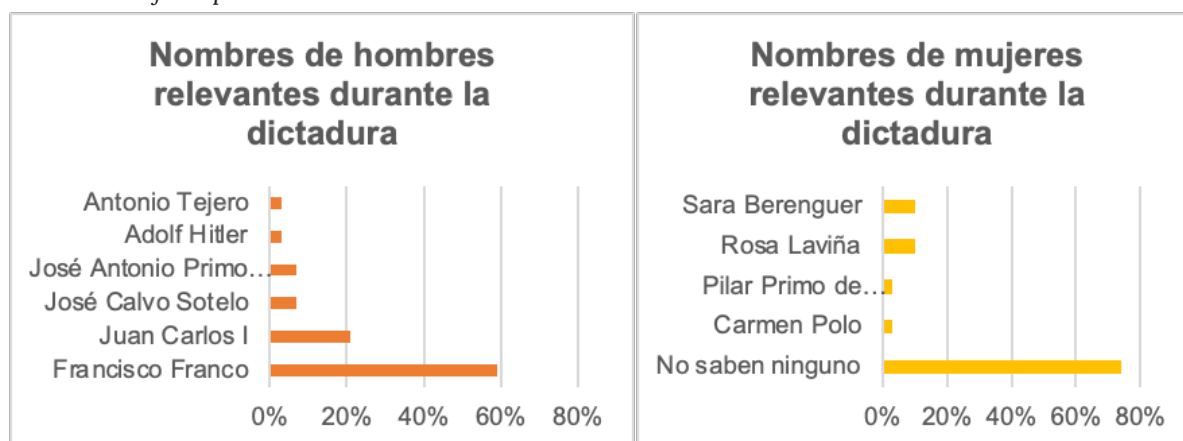
la represión política (8%), y que aquellas que se dirigen hacia la merma de derechos lo hacen poniéndolo en relación con el periodo de la II República.

La segunda cuestión (*¿Podrías mencionar el nombre de dos hombres que tuvieran un papel destacado durante el Franquismo? ¿Y el nombre de dos mujeres?*) permite constatar, en términos globales, la escasez de referentes femeninos sobre el período.

Así en 4º ESO, entre los hombres se hace referencia mayoritariamente a Francisco Franco (59%), seguido, de lejos, por Juan Carlos I (21%) José Antonio Primo de Rivera (7%) y José Calvo Sotelo (7%), con 0 réplicas que indiquen que no conocen a ninguna figura masculina del periodo. Sin embargo, sobre mujeres impera una gran mayoría de respuestas (74%) que aseguran no conocer ningún nombre propio de esta etapa histórica, junto a las referencias esperadas a figuras franquistas como Pilar Primo de Rivera o Carmen Polo.

Figura 5 y 6

Respuestas del alumnado de 4º ESO sobre nombres propios de hombres y mujeres relevantes durante la dictadura franquista

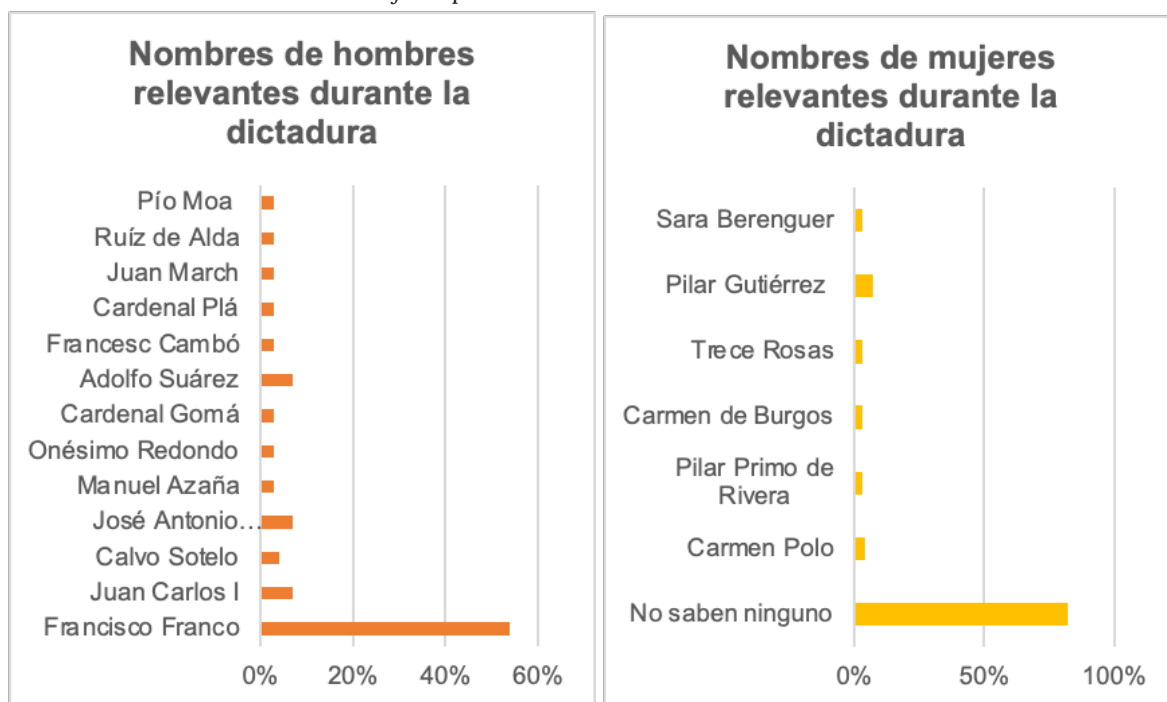


Fuente: Elaboración propia

Una pauta repetida claramente en las contestaciones del estudiantado de 1º de bachillerato, que, a pesar de diversificar los nombres propios y colectivos en ambas preguntas, no dejan de reiterar ese patrón afirmando un 82% “no saber sobre ninguna figura femenina”. Sin embargo, resulta curiosa la inclusión de figuras controvertidas como el escritor Pío Moa o Pilar Gutiérrez, conocida tertuliana televisiva que elogia abiertamente la dictadura, lo que nos hace ponernos en alerta y confirmar que este grupo de estudiantes tiene cierto conocimiento ya sobre los discursos públicos que las redes y los medios de comunicación mantienen sobre este periodo.

Figura 7 y 8

Respuestas del alumnado de 1º de Bachillerato sobre nombres propios de hombres y mujeres relevantes durante la dictadura franquista



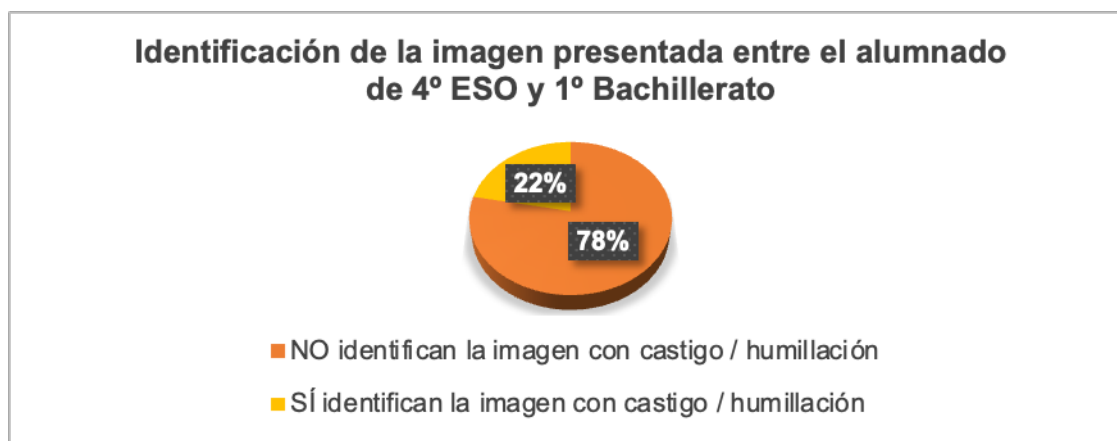
Fuente: Elaboración propia

La tercera cuestión (*¿Qué te sugiere la imagen que se muestra aquí abajo? ¿Por qué crees que estas mujeres llevan ese corte de pelo?*), concerniente a la represión física, va acompañada de una conocida fotografía de las denominadas “pelonas”, esto es, mujeres vinculadas al entorno de los vencidos que sufrieron por ello este humillante castigo específico con evidentes connotaciones de género, por cuanto atacaba el pelo largo entendido como atributo femenino según los modelos culturales imperantes. Mujeres que conviene recordar, tal y como se ha planteado anteriormente, no aparecen mencionadas en ninguno de los libros de texto de las grandes editoriales, así como tampoco otras especificidades represivas que sobre ellas recaeron durante la dictadura franquista.

Aun siendo la pregunta que más disparidad de opiniones presenta sorprende como un 78% de estudiantes del total analizado- el 86% del alumnado de 4º y el 69% de 1º- no identifican esta imagen con la humillación o la tortura.

Figura 9

Identificación de la imagen presentada. Suma de respuestas totales del alumnado de 4º ESO y 1º de Bachillerato.



Fuente: Elaboración propia

Entre el conjunto de estudiantes de 4º de ESO, dos representaciones preponderan: aquella donde se afirma no saber que les ocurre a aquellas mujeres (26%) y aquella que, respondida mayoritariamente por alumnas, asegura que son judías en campos de exterminio nazi (24%), con contestaciones como: *“las rapaban por ser judías para distinguirlas de las demás y después las exterminaban en las cámaras de gas”*. Igualmente, otras respuestas ponen de relieve el castigo (13%), el hecho de hacerse pasar por hombres en un mundo complicado para las mujeres (10%), o el resultado más patente de la pobreza que se vivía entonces (5%): *“son mujeres que van rapadas porque estaban en cárceles secuestradas”*; *“se lo han cortado para disimular que son mujeres”*; *“son pobres porque habrán fusilado a sus maridos”*.

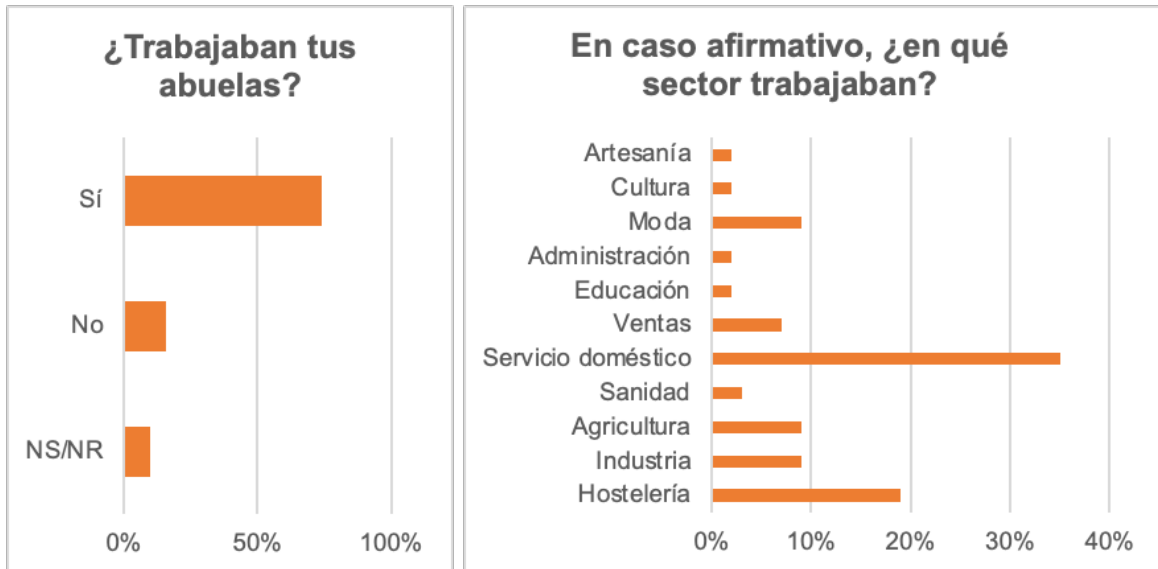
También en 1º de Bachillerato encontramos referencias a los campos de exterminio, la pobreza y la ignorancia completa referente a este tema: *“el corte de pelo podría deberse a su reclutamiento en los campos de exterminio nazis”*; *“no sé exactamente porque llevan este corte de pelo, pero no creo que sea voluntariamente”*; *“la imagen muestra las pésimas condiciones en las que vivían las mujeres y la mala calidad de vida que tenían”*. Sin embargo, en este curso, los diferentes pareceres cambian sutilmente, destacando las respuestas que ponen el foco en la prohibición de llevar el pelo largo (20%) y primando aquellas que aseguran que se trata de un castigo o humillación (31%). En este sentido, en algunos casos se aprecia la importancia de los relatos familiares, sobre todo entre educandas: *“mi abuela me contó que a su madre le raparon la cabeza como humillación por estar de pareja con un hombre comunista, puede que se trate de eso”*.

En relación con ello, el cuarto punto del cuestionario se dirigía explícitamente a promover la reflexión del alumnado sobre las experiencias de sus abuelas durante la dictadura: *¿Qué te han contado tus abuelas sobre su juventud? ¿Sabes a que se dedicaban? ¿Ejercían un trabajo remunerado?* El objetivo era detectar el grado de (in)coherencia con sus representaciones generales sobre las mujeres durante el franquismo. Así, resulta interesante resaltar que la gran mayoría de las y los estudiantes (el 72% de 4º y el 77% de 1º) afirman que sus abuelas trabajaron de forma remunerada: *“mi abuela (...) trabajó mucho y aun así no cotizó”*; *“trabajaban en*

el campo”; “mi abuela trabajaba cuidando niños, pero cuando se casó su marido la obligó a dejarlo”, “una trabajaba limpiando una casa y la otra trabajaba como costurera para ganar dinero”.

Figura 10

Respuestas totales del alumnado de 4º ESO y 1º de Bachillerato acerca del trabajo remunerado de sus abuelas.



Fuente: Elaboración propia

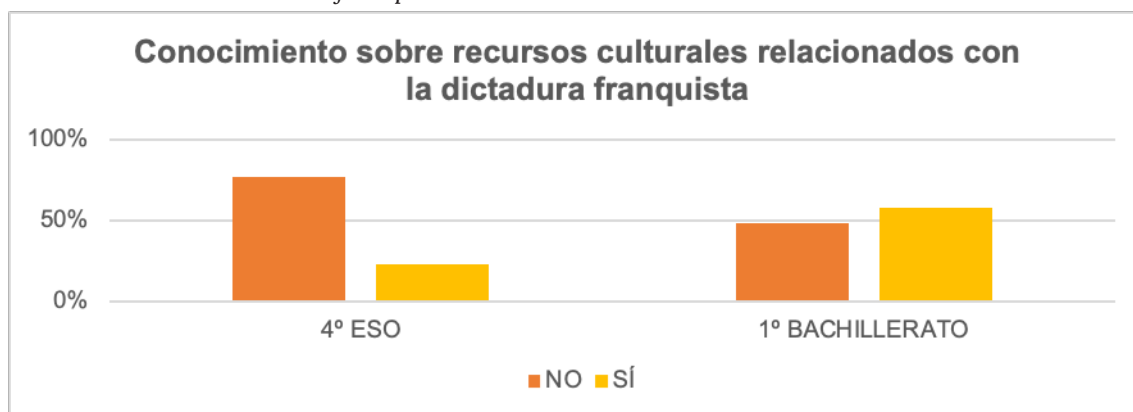
Ricas respuestas que en parte sugieren una cierta contradicción con lo manifestado en la primera cuestión acerca de que las mujeres durante el franquismo quedaron completamente entregadas al hogar y la familia. Pero que, visto de otro modo, pueden mostrar una cierta consciencia entre el alumnado de la existencia de transgresiones al modelo de feminidad franquista, sin minimizar las enormes dificultades legales, laborales y familiares a las que por ello se enfrentaron sus abuelas, aspectos que, cabe destacar, no eran resaltados por la mitad de los manuales analizados o, en caso de hacerlo, lo abordaban de manera bastante superficial.

Por último, la quinta cuestión, centrada en el ámbito cultural (*¿Puedes mencionar el título de algún material audiovisual o escrito relacionado con el Franquismo y las mujeres?*), arroja luz sobre el notable desconocimiento general que prevalece entre el estudiantado.

Si el foco se pone sobre el alumnado de 4º de la ESO, comprobamos como un 77% de las personas participantes indica no tener conocimiento de ninguna obra, y entre aquellas que sí (23%), resulta sorprendente que destaquen principalmente el himno de la Falange Española de las JONS, "Cara el Sol". En contraste, el estudiantado de 1º de Bachillerato presenta respuestas más equitativas; el 42% indica no estar familiarizado con ninguna producción cultural, mientras que un 58%, mayoritariamente mujeres, confirma su conocimiento, citando diversas fuentes escritas y audiovisuales.

Figura 11

Respuestas totales del alumnado de 4º ESO y 1º de Bachillerato acerca de recursos culturales que conocen sobre la dictadura franquista.

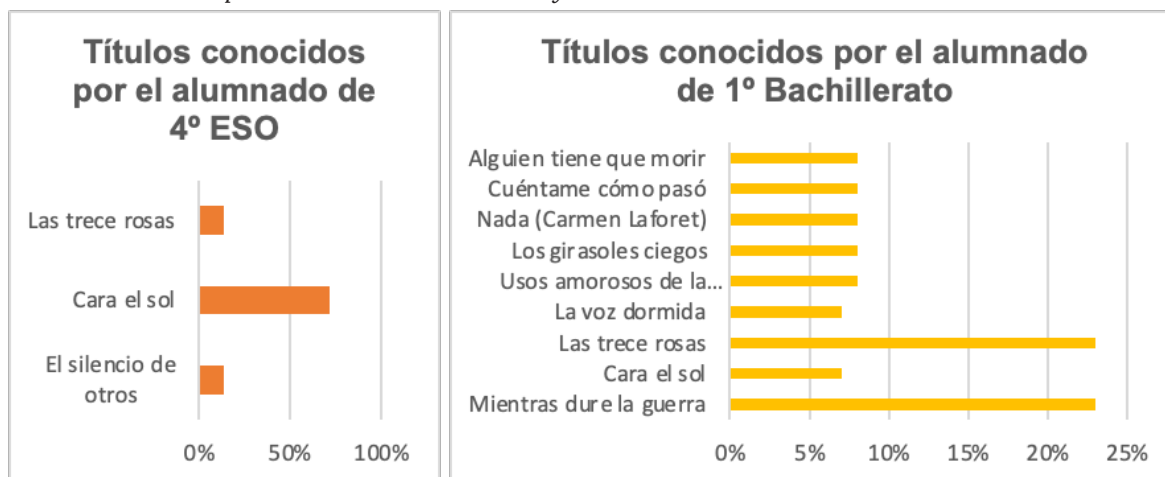


Fuente: Elaboración propia

Asimismo, es relevante destacar la labor de la docente de Lengua y Literatura de 1º de Bachillerato, quien, con el objetivo de conectar su materia con el contexto histórico español, y junto a su compromiso por insertar la perspectiva de género en el aula, comparte de manera continua obras relativas a este periodo con diversidad de protagonistas. Hecho que resalta la importancia tanto del compromiso docente, como de la coordinación entre asignaturas, al mismo tiempo que sugiere una progresión en la conciencia histórica y el interés del alumnado a medida que avanzan en su educación.

Figura 12 y 13

Títulos conocidos por el alumnado de 4º ESO y 1º Bachillerato



Fuente: Elaboración propia

Discusión

En aras de continuar progresando en el estudio y la construcción de una memoria democrática inclusiva que integre también las experiencias históricas de las mujeres durante la dictadura franquista, una vez terminado el análisis de datos, se extraen cuatro grandes conclusiones.

En primer lugar, cabe destacar, las escasas diferencias que se encuentran en las representaciones de las y los estudiantes de 4º ESO y 1º Bachillerato. Así, aunque entre estos últimos

se aprecia una mayor capacidad argumentativa y una visión global sobre el franquismo más matizada, comparten con los primeros, percepciones y (des)conocimientos sobre la situación específica de las mujeres, lo que sugeriría que, a pesar de haber tratado –teóricamente- el franquismo en el curso anterior, lo habrían hecho sin adoptar una perspectiva de género compleja. Cosa que no sorprende si tenemos en cuenta, como ya despuntaba Fuertes (2023), la manera en la que la historia de las mujeres y las relaciones de género está insertada, por lo general, en la gran mayoría de manuales –a excepción de Vicens Vives-, limitándolas a algún recuadro de algún epígrafe de ampliación, cuando no acotadas a un breve pie de foto, como es el caso de SM.

En segundo lugar, y muy en relación con lo anterior, llama la atención, en la primera pregunta del cuestionario, como todo el alumnado es tendente a caracterizar a las mujeres durante el franquismo, como ese arquetipo de “mujer doméstica”, ese binomio esposa-madre, que ni parece haber sido materia de represión, ni de oposición al orden impuesto, en contraste con lo señalado por la historiografía académica actual (Egido, 2011; Barrera, 2019). Algo que en sí mismo alberga un potencial crítico y que podría explicarse también por la propia formulación de la pregunta –poniendo el foco en lo que la dictadura supuso para las mujeres y no en las experiencias femeninas-, pero que debe también alertarnos sobre la visión que, como se ha podido comprobar, están reforzando y simplificando, por lo general, los libros de texto analizados, al poner el foco únicamente en la pérdida de derechos y en ese regreso al hogar. Al hilo de ello, se confirman problemas señalados previamente en las investigaciones sobre manuales (Fuertes e Ibáñez, 2019; Ibáñez, 2016), destacando la falta de referentes femeninos individuales y la prevalencia de Pilar Primo de Rivera y la Sección Femenina como figura e institución dominante en la narrativa histórica. Discursos que no hacen, sino que ven a consolidar representaciones estereotipadas y victimizadoras de las mujeres como sujetos históricos pasivos (López-Navajas, 2014).

En tercer lugar, y siguiendo la estela de esto último, alarma como el conjunto de estudiantes apenas hace referencia a las resistencias y transgresiones femeninas, así como tampoco a los mecanismos de represión diseñados exclusivamente para las mujeres. En sus contestaciones no encontramos ninguna alusión a mujeres en movimientos sociopolíticos, tampoco a mujeres trabajadoras, entrando en abierta contradicción con esa pregunta cuatro cuando la gran mayoría de ellas y ellos destacaban que sus abuelas sí debieron contravenir los límites impuestos y salir a la “esfera pública” para poder subsistir. Este desconocimiento se hace aún más evidente en las respuestas a la tercera pregunta, cuando la noción de violencia física contra las mujeres parece no vincularse con la dictadura, resultando elemental recordar que ninguno de los cuatro manuales analizados aquí aborda este aspecto. Así bien, temas como los rapados, el uso de aceite de ricino, las condiciones de hacinamiento en las prisiones maternas, el robo de bebés o las violaciones no son tratados en ninguna página, perpetuando, como ya en su día señalaban Castrillo et al. (2019), un vacío informativo sobre estas formas de violencia específica de género durante la dictadura franquista que, es de esperar que sí que se trabajen ya en los nuevos libros de texto adaptados a la LOMLOE.

Finalmente, en cuarto lugar, la investigación resalta las posibilidades de emplear producciones culturales e historias familiares como herramientas para contrarrestar las limitaciones de

los manuales (Prades, 2016) y hacerse eco de otras cuestiones también considerablemente desatendidas en los temas relativos a la dictadura como son las condiciones de las personas LGTBI+, la diversidad étnica, la vida en el medio rural, o la construcción de las masculinidades durante estos años (Elipe et al., 2021). De igual forma, dado el bagaje cultural que demuestra el estudiantado de bachillerato, señalamos aquí la importancia de una buena coordinación entre materias y docentes, así como la necesidad de incorporar estos instrumentos en propuestas didácticas futuras para enriquecer las perspectivas sobre la historia de las mujeres durante el franquismo.

Y es que no cabe duda de que, considerando el actual contexto reaccionario en el que nos encontramos, y como ya nos advertían Crocco (2006) y Marolla (2022), resulta esencial abordar las deficiencias en las narrativas escolares y dotar al alumnado de herramientas apropiadas para percibir y valorar el papel histórico de las mujeres, pues sólo así podemos llegar a lograr una educación que promueva verdaderamente la conciencia crítica, la igualdad de género y una ciudadanía bien informada, no solo con el fin de enriquecer la enseñanza de la historia, sino también de cara a contribuir en la formación de individuos capaces de analizar de manera crítica el pasado, comprender las complejidades del presente y participar activamente en la construcción de una sociedad futura más justa y equitativa.

Referencias

- Aguado, A. (2004). La historia de las mujeres como historia social. En M. Santo, *La historia de las mujeres. Una revisión historiográfica* (págs. 57-72). Universidad de Valladolid.
- Banderas, N., y Fuertes, C. (2021). Representaciones y prácticas docentes en torno a la dictadura de Franco. *Tempo y Argumento*, 13(33), 1-37.
- Barrera, B. (2019). *La Sección Femenina (1934-1977). Historia de una tutela emocional*. Alianza editorial.
- Burguera, J. (2006). Usos i abusos del llibre de text. *Perspectiva escolar*, 302, 75-79.
- Casanova, J. (2013). La Iglesia de Franco y el destino de la mujer. En M. Nash, *Represión, resistencias, memoria. Las mujeres bajo la dictadura franquista*. (págs. 95-105). Comares Historia.
- Castrillo, J., Gillate, I., Odriozola, O., y Campos, T. (2019). ¿Son las mujeres sujeto histórico para el alumnado de ESO? Un estudio de caso. *Clío*, 45, 11-29.
- Crocco, M. S. (2006). Gender and social education: What's the problem? En E. Ross, *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities* (págs. 171-193). State University of New York Press.
- Díez-Bedmar, M. C., y Fernández-Valencia, A. (2019). Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género. *Clío: History and History Teaching*, 45, 1-10.
- Egido, Á. (2011). Mujeres y rojas: La condición femenina como fundamento del sistema represor. *Studia Historica. Historia Contemporánea*, 29, 19-34.
- Elipe, P., Díez-Bedmar, C., y De la Cruz, A. (2021). Masculinidades a través de los ojos del alumnado y del profesorado. En A. García-Luque (coord.), *Coeducación y masculinidades: hacia la construcción de sociedades cívicas y democráticas* (págs. 33-81). Octaedro.
- Fernández-Valencia, A. (2004). Las mujeres en la historia enseñada: género y enseñanza de la historia. *Clío y Asociados*, 8, 115-128.
- Fuertes, C., y Ibáñez, M. (2019). La represión franquista en los manuales escolares: el problemático tratamiento de un tema histórico conflictivo. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 37, 3-18.

- Fuertes, C. (2023). Entre silencios y ambigüedades: la historia reciente de España en los libros de texto. En C. Fuertes, y D. Parra (coords.), *La España reciente (c. 1931-c. 1982): actualización para una educación crítica* (págs. 15-40). Universitat de València.
- Hernández, F. (2014). La enseñanza de la historia del presente en la España actual: entre el agujero negro y el relato intencional. *Revista de Didácticas Específicas*, 14, 50-70.
- Ibáñez, M. (2016). ¿Alguien hablará de nosotras cuando hayamos muerto? Sobre género, franquismo y didáctica. *Revista de Didácticas Específicas*, 14, 50-70.
- 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-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308.
- Marolla, J. (2019). La inclusión de las mujeres en las clases de historia: posibilidades y limitaciones desde las concepciones de los estudiantes chilenos. *Revista Colombiana de Educación*, 77, 37-59.
- Marolla, J. (2022). Perspectivas de género y discursos de odio de estudiantes a través de la mirada del profesorado chileno. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11, 52-67.
- Morcillo, A. (2013). *En cuerpo y alma. Ser mujer en tiempos de Franco*. Siglo XXI.
- Prades, S. (2016). Las fuentes orales en la Educación Secundaria: motivación y aprendizaje de la Historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 30, 85-101.
- Sáiz, J., y López-Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101.
- Santiago, F. (2015). Los significados de la Guerra Civil española en el aula. Un estudio de caso. *Nuevas dimensiones. Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 6, 82-95.
- Scott, J. (1989). Gender and the Politics of History. En J. Amelang, y M. Nash (eds.), *Historia y género. Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea* (págs. 23-56). Columbia University Press.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

ANEXO

CUESTIONARIO “MUJERES: FRANQUISMO Y MEMORIA”

Edad:

Curso:

Género:

Nacionalidad:

A continuación, vas a responder a una serie de cuestiones, de carácter voluntario y anónimo, acerca de lo que sabes de la etapa franquista. No estás obligada/o a responderlo si no lo deseas. Si accedes a realizarlo, debes rellenar los datos personales que te son requeridos y contestar a todas las preguntas que se plantean.

Este cuestionario es meramente orientativo, no forma parte de los criterios de evaluación, y, por tanto, no te preocupes si no sabes ciertos aspectos que se abordan. Lee detenidamente las preguntas antes de responder, trata de ser sincera/o y razonar de forma breve lo que se pregunta.

1. Imagínate que una amiga de Estados Unidos te pregunta **qué fue la dictadura franquista, y que supuso en particular para las mujeres**. Explícale todo lo que sepas con detalle y dale ejemplos para que lo entienda lo mejor posible.
2. ¿Podrías mencionar el nombre de **dos hombres** que tuvieran un papel destacado durante el Franquismo? ¿Y el nombre de **dos mujeres**?
3. **¿Qué te sugiere** la imagen que se muestra aquí al lado? **¿Por qué crees** que estas **mujeres** llevan ese **corte de pelo**?



4. ¿Qué te han contado tus abuelas sobre su juventud? ¿Sabes **a que se dedicaban**? ¿Ejercían un **trabajo remunerado**?
5. ¿Serías capaz de citar el título de algún **material audiovisual o escrito** (película/serie/novela/canción/cómic...) que tenga **relación con el Franquismo y las mujeres**?



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.06>

Sobre la enseñanza del pasado democrático en España. Alumnado, polarización y redes sociales

On the teaching of the democratic past in Spain.
Students, polarisation and social media

Ander Delgado  0000-0003-2264-7182

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Facultad de Educación de Bilbao, Departamento de Didáctica de la Matemática, Ciencias Experimentales y Sociales, Leioa (Bizkaia), España.

ander.delgado@ehu.eus

Fechas · Dates

Recibido: 23 de noviembre de 2023

Aceptado: 3 de marzo de 2024

Publicado: 21 de marzo de 2024

Financiación · Funding

Este trabajo ha recibido financiación del grupo del sistema Universitario Vasco (IT-1531-22) y del proyecto MICIIN titulado "Educación histórica, identidades y socialización política en la España contemporánea, 1970-2022" (PID2022-138310NB-I00).

Cómo citar · How to cite

Delgado, A. (2024). Sobre la enseñanza del pasado democrático en España. Alumnado, polarización y redes sociales. *REIDICS*, 14(1), 102-118. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.06>

Resumen

El objetivo de este texto es reflexionar sobre la enseñanza de la memoria democrática en España, tomando como eje al alumnado de las clases de historia, y propiciar un debate sobre la forma de trabajar en las aulas este tema tan importante para construir y afianzar la democracia. Para ello se tratan tres aspectos diferentes. En primer lugar, el análisis de la nueva legislación sobre memoria democrática sirve para mostrar las visiones contrapuestas existentes sobre el periodo republicano y la Guerra Civil constatadas en el trámite parlamentario de esta ley. En segundo lugar, se conecta el proceso de polarización política observado en España, así como la relevancia de estas visiones contradictorias del pasado en él, con las concepciones previas del alumnado para entender su recepción en la enseñanza de la historia. Este contexto polarizado, se propone, debe ser considerado como un elemento influyente en las actitudes ante la historia de los y las jóvenes. En tercer lugar, partiendo de la importancia de las redes sociales en la actualidad, estas reflexiones se complementan con el estudio sobre la interpretación de los fusilamientos de Paracuellos en Madrid en el otoño de 1936 aparecido en la red social Twitter/X. Con ello se busca mostrar qué tipo de discursos sobre el pasado español pueden estar recibiendo los y las jóvenes.

Palabras clave: Enseñanza historia; memoria democrática; redes sociales; polarización; España

Abstract

The aim of this text is to reflect on the teaching of democratic memory in Spain, focusing on history students, and encourage a debate on how to work on this important subject in the classroom to build and strengthen democracy. To achieve this, three different aspects are dealt with. Firstly, the analysis of the new legislation on democratic memory shows the opposing views on the republican period and the Civil War that have been observed in the parliamentary procedure of this law. Secondly, it connects the process of political polarisation observed in Spain, as well as the relevance of these contradictory visions of the past in it, with the students' previous conceptions in order to understand their reception in the teaching of history. This polarised context, as it is proposed, should be considered as an influential element in young people's attitudes towards history. Thirdly, based on the importance of social networks today, these reflections are complemented by the study on the interpretation of the Paracuellos shootings in Madrid in the autumn of 1936, which appeared on the social network Twitter/X. The aim is to show what kind of discourses on the Spanish history young people may be receiving.

Keywords: History teaching; democratic memory; social media; polarization; Spain

Introducción

El objetivo de este texto es reflexionar sobre la enseñanza de la memoria democrática en las aulas españolas.¹ Con esa finalidad se ponen en común diferentes aspectos relacionados con la enseñanza de la historia y los resultados preliminares de un proyecto de investigación que se está desarrollando en la actualidad. El estudio sobre la presencia de la memoria democrática en las aulas se puede realizar desde diferentes perspectivas. En este trabajo se acerca a este objeto de estudio desde el punto de vista del 'receptor' de las clases de historia en los centros educativos.

Para ello se toma como eje, por un lado, el efecto de la polarización entre los y las jóvenes para plantear, a modo de hipótesis, que su influencia puede ser significativa para entender la recepción de la enseñanza de la historia o las actitudes que se han podido constatar en las aulas ante la enseñanza de diversos periodos históricos u otros temas como el feminismo o derechos de algunos colectivos sociales. Por otro lado, se considera que otro elemento importante a prestar atención a la influencia que juegan las diferentes redes sociales en la difusión de esas visiones contradictorias sobre algunos periodos de la historia de España, como la Segunda República o la Guerra Civil.

Este artículo se estructura en cuatro apartados diferentes. En primer lugar, se analizan las características de la nueva legislación sobre memoria democrática aprobada por el Gobierno español en 2022 en todo aquello relacionado con la actividad educativa. En segundo lugar, se realiza un análisis sintético sobre el proceso de polarización política español y del papel que juega en él las interpretaciones contrapuestas sobre la historia de España, para proponer su posible importancia en las visiones sobre esta materia entre los y las jóvenes. Aspecto que se relaciona, en tercer lugar, con el estudio sobre la interpretación de un acontecimiento histórico de la Guerra Civil que aparece en la red social X, antes Twitter. En cuarto y último lugar, se presentan unas consideraciones finales sobre la importancia de este tema en la enseñanza de la historia, con la finalidad de impulsar futuros debates sobre la acción educativa en esta materia, tan importante para el afianzamiento de la democracia.

Memoria democrática y educación

Uno de los objetivos de los sistemas educativos de los países democráticos es socializar a los y las estudiantes en valores y en un concepto de ciudadanía democráticos. Con esa finalidad, uno de los aspectos que se deben trabajar en las aulas es el estudio del proceso histórico de establecimiento de los actuales sistemas democráticos y recuperar la memoria de los colectivos sociales que han luchado, y padecido las consecuencias por ello, para que estos sistemas se establezcan en diferentes países. A través de esta labor en el aula se posibilita que el alumnado comprenda que el sistema democrático es fruto de un proceso —desarrollado en la dirección de su consolidación en algunos países pero que también puede hacerlo en el sentido contrario—, por lo que necesita ser defendido. La enseñanza de ese pasado convierte a la enseñanza de la historia en un elemento clave en la recuperación de esta memoria democrática,

1. Dado este carácter de reflexión, se evita realizar un análisis pormenorizado del corpus bibliográfico existente sobre los temas tratados, citándose exclusivamente aquellas referencias básicas utilizadas.

pero también en la transmisión y difusión de los valores unidos a una ciudadanía democrática que se busca establecer entre los estudiantes y, por extensión, entre la ciudadanía.

Si bien se puede considerar que existe una amplísima aceptación entre los y las docentes de la necesidad de desarrollar esta labor educativa, también es evidente la existencia de diferentes visiones sobre algunos de los periodos históricos claves para comprender la memoria democrática en España. Circunstancia que crea un caldo de cultivo para las consiguientes controversias y debates.

Un buen ejemplo de esta situación se puede observar en torno a la Ley de Memoria Democrática aprobada en España en 2022.² Desde el inicio de su preámbulo queda claro cuál es su objetivo: evitar el olvido y la repetición de las guerras civiles y conflictos mundiales que asolaron a Europa en el siglo XX para lo cual “el impulso de las políticas de memoria democrática” se considera fundamental. Con esa finalidad se defiende la necesidad de una “pedagogía del «nunca más»” que ayude a definir y establecer sobre bases firmes un “imperativo ético fundamental en las sociedades democráticas de todo el mundo”. Se considera que el desarrollo de políticas de memoria democrática es un aspecto clave para fomentar “formas de ciudadanía abiertas, inclusivas y plurales, plenamente conscientes de su propia historia, capaces de detectar y desactivar las derivas totalitarias o antidemocráticas que crecen en su seno”. Para ello resulta clave que se recuperen y conozcan “las luchas individuales y colectivas de los hombres y las mujeres de España por la conquista de los derechos, las libertades y la democracia”, así como el de las etapas democráticas de la historia de España, desde 1812 hasta la actualidad.

La Ley de Memoria Democrática legisla sobre diferentes aspectos, pero uno de los objetivos que se considera clave desarrollar para lograr los objetivos antes señalados entronca directamente con el ámbito educativo. Si se debe ‘conocer’ ese pasado democrático, lógicamente, el sistema educativo tiene un papel destacado que jugar en este ámbito, porque es en las aulas donde el alumnado entra en contacto, muchas veces por primera vez, con esa historia. En su artículo 44 se desarrollan estos objetivos de una forma genérica pero inequívoca, tanto en lo que respecta a la actualización del currículum y los materiales educativos, así como a su formación docente en esta área.

La tramitación de esta ley también ha servido para constatar otra situación: la falta de consenso existente sobre lo que supone esa ‘memoria democrática’ y cómo se contrapone una visión de la Guerra Civil propuesta por las fuerzas conservadoras presentes en el hemiciclo al planteamiento defendido en esta ley.

Son el PP y VOX los partidos que han defendido más claramente esta visión en el parlamento, tanto en sus respectivas enmiendas de totalidad como en los correspondientes debates.³ Ambos partidos defienden una serie de razones similares para oponerse a la Ley de Memoria Democrática, pero, sobre todo, presentan una visión sobre la Guerra Civil que permite su análisis en conjunto. Ambas enmiendas parten de la idea de que el Gobierno está haciendo uso de una historia manipulada para defender sus intereses e ideología de izquierdas en contra

2. Todas las menciones y transcripciones de esta ley corresponden a la Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática (*Boletín Oficial del Estado*, 20.10.2022, pp. 142 367 – 142 402).

3. Todas las menciones y transcripciones de estas enmiendas corresponden al *Boletín Oficial de las Cortes Generales-Congreso de los Diputados. Serie A: proyectos de ley*, 14.12.2021, pp. 2 – 17).

de las derechas y poniendo en peligro las libertades básicas en España. Con esa finalidad se construye, afirman, una historia oficial que se busca imponer al conjunto de la sociedad. De hecho, el PP considera que se realiza esta labor con la

única y evidente pretensión de reescribir, con grueso trazo sectario, la etapa más dolorosa de España durante el siglo XX. Cuando la memoria sirve para decretar verdades históricas oficiales que arrojar al adversario político, se envenenan las fuentes de la convivencia nacional y se promueve la discordia.

La labor de imposición de esta historia manipulada es calificada por ambos partidos políticos como 'totalitaria'. Un intento, afirman, de sustituir la verdad histórica basada en las investigaciones realizadas por historiadores libres, por la imposición de un pensamiento único y excluyente, y de "una sola visión de los hechos del pasado". En ambos casos la crítica a la visión de la historia utilizada en el preámbulo de la ley se centra básicamente en la Segunda República y la Guerra Civil.

Ambas formaciones políticas centran sus críticas al proyecto de ley aportando una interpretación de la Segunda República diferente a la defendida en la ley. Tanto el PP como VOX niegan que esos años fueran un momento de inicial consolidación de la democracia. Para ello utilizan dos argumentos diferentes. Por un lado, consideran que se adjudica una "ejemplaridad democrática a un régimen [la Segunda República] que los historiadores han demostrado sobradamente que no tuvo tal" y con ello se busca "identificar únicamente democracia con izquierdismo y republicanismo". Idea que en la enmienda de VOX se desarrolla de forma más detallada, al traer a colación textos de políticos de izquierda de la época y otras referencias históricas para señalar que el objetivo de muchos políticos de la República no era implantar la democracia, sino que luchaban por la revolución. Objetivo que compartían los anarquistas, los comunistas y algunos socialistas de la época. La "bolchevización del PSOE [...] abocó a la República a un final violento". En consecuencia, "La principal amenaza a la estabilidad de la Segunda República vino siempre, no de la derecha, sino de una extrema izquierda anarquista que no acató el régimen y perpetró constantemente actos terroristas contra él [...]". Por todo ello, "La Segunda República se autodestruyó como régimen democrático antes de que la sublevación del 17 de julio de 1936 le diese el golpe de gracia".

Por otro lado, se considera que esta ley realiza un uso partidista del concepto de víctima. Además de plantear la existencia de "atrocidades injustificables" en los dos bandos durante la guerra, en la ley se olvida el carácter violento de la Segunda República y no se presta atención a las víctimas de violencia política, insurrecciones o revoluciones armadas izquierdistas anteriores a 1936. No sólo se menciona a la Revolución de 1934, sino a toda una serie de otros actos violentos, ataques a la Iglesia, etc. Sin negar la pertinencia de seguir buscando y exhumando a las víctimas de la guerra y el franquismo para entregarlas a sus familias, rechazan que se olvide a las previas al inicio de la Guerra Civil. Creando, así, víctimas de primera y segunda, reconociendo unas y olvidando otras. Es de nuevo VOX el partido que desarrolla más esta idea y menciona entre ese conjunto de víctimas a los "millares de muertos por la izquierda en 1931-1936", las 60.000 personas asesinadas por el Frente Popular, las "víctimas del maquis en los años 40" y los primeros atentados de ETA entre 1960 y 1975. Ni siquiera, según este análisis,

se toma en consideración como tal a los militantes de izquierda asesinados y “exterminados” por otros sectores izquierdistas.

Según los firmantes de estas enmiendas, una ley que se basaba en estos planteamientos tiene consecuencias perniciosas para la sociedad española. Por un lado, la Ley de Memoria Democrática deslegitima el pacto de la Transición, “referente luminoso de nuestra Historia a nivel mundial”, como señala la enmienda el PP. Este mismo partido señalaba que la ley promueve “el espíritu del guerracivilismo, reabriendo heridas y removiendo sufrimientos pasados, llamando al enfrentamiento entre compatriotas por una guerra que concluyó hace ochenta y dos años”. Con esta ley, añaden, se acaba con el periodo de convivencia y reconciliación iniciado al final del franquismo, buscándose establecer, de nuevo, una España de “frentes y bandos”.

Por otro lado, ambas enmiendas planteaban que esta ley sólo iba a servir para difundir una historia falsificada y sectaria en la sociedad; historia manipulada que buscaba legitimar a la izquierda frente a la derecha. Para ello se reescribía la historia para decretar “verdades históricas oficiales que arrojar al adversario político”. Historia manipulada y “políticamente correcta” que encontraba en las escuelas un ámbito de difusión fundamental. Es en las aulas donde la labor de adoctrinamiento adquiere mayor relevancia, al desarrollar el Gobierno “un intento de inocularnos, cual cobayas, una memoria colectiva al dictado del gobierno más radical de las últimas décadas”. Se usa, según esta visión, “la educación pública y otros medios estatales para adoctrinar ideológicamente” a la ciudadanía y especialmente a la juventud con una visión maniquea de la historia sustentada por el Gobierno.

El análisis realizado de estas enmiendas muestra las diferentes posturas existentes en el parlamento español sobre la memoria democrática. A pesar de ello, parece difícil negar la pertinencia de una educación ciudadana y de la memoria democrática en cualquier sociedad democrática que se precie realmente de serlo. Los objetivos básicos planteados en el preámbulo de esta ley y presentados sintéticamente más arriba se pueden considerar básicos y fundamentales para el propio futuro de la democracia (Díez Gutiérrez, 2020, pp. 19-20). Sin embargo, no todos los partidos políticos están de acuerdo y se ha realizado una impugnación de conjunto de la labor de impulso de la memoria democrática. Como señalaba el representante de VOX en el debate de las enmiendas, “esta norma es totalitaria porque impone una visión oficial de la historia, una visión extraordinariamente sectaria [...] aprovechando todos los cauces de adoctrinamiento a disposición del Gobierno. Y todo ello, para grabar en las mentes de los españoles una ecuación moral según la cual izquierda es igual a libertad y democracia y derecha es igual a fascismo y represión, porque de eso se trata”.

Alumnado y polarización política

Los argumentos utilizados en la discusión sobre esta ley muestran claramente la profunda división política existente en un ámbito que tanta repercusión puede llegar a tener en la actividad educativa. Estos debates parlamentarios son reflejo de los disputas y polémicas que también están presentes en la esfera pública, en medios de comunicación, en actos de propaganda política, en redes sociales, etc. Esta oposición a la ley de memoria democrática, además, conecta con uno de los cambios políticos existentes en muchos países occidentales, España

entre ellos, en los últimos años. Para los objetivos de esta investigación interesa destacar el aumento de la polarización política en la sociedad española actual, como diversos estudios han señalado.

Los estudios politológicos sobre la polarización llevan este concepto más allá de la simple crispación y confrontación entre diferentes partidos o grupos políticos, que es el sentido con el que habitualmente se utiliza. El título de un reciente libro sobre este tema, “De votantes a *hooligans*” (Torcal, 2023), refleja perfectamente el proceso del que se está hablando y la fuerte carga emocional que adquiere la vivencia de la política en la actualidad. El tipo de polarización al que se está haciendo referencia se denomina polarización afectiva y se define como “la distancia emocional entre el afecto que despiertan quienes simpatizan con nuestras mismas ideas políticas en contraposición con el rechazo hacia quienes tienen opiniones distintas” (Orriols, 2021, p. 3). Distancia que tiene su origen en el surgimiento de “identidades sociales partidistas, que se constituye[n] alrededor de los sentimientos de adhesión social de las personas a ese grupo social, y no tanto en sus preferencias por determinadas políticas públicas y por los posicionamientos sobre los grandes temas de debate” (Torcal, 2023, p. 19). Estas “me-gaidentidades partidistas”, siguiendo al último autor citado, favorecen una serie de emociones y sentimientos que se trasladan a la vivencia de la política en la esfera pública, fomentando la total adhesión al partido o sector político que se apoya y el rechazo, en algunos casos hasta llegar al odio, hacia los ‘otros’. Cuanto más porcentaje de la identidad de la persona esté conectado con esa vivencia de la política, más que el análisis de los resultados electorales, decisiones o propuestas ideológicas, será la ‘victoria’ frente al ‘otro’, cuanto más contundente mejor, el aspecto que más se persiga o pretenda. Siendo ése el camino para convertirse en un “*hooligan* partidista” (Torcal, 2023, pp. 96-98).

Frente a la visión intuitiva que haría suponer que los y las jóvenes viven con más intensidad su vida durante su adolescencia y juventud, por tanto, cabría suponer que también la política, algunos estudios han señalado que este colectivo no está más polarizado afectivamente que otras franjas de edad de la población. A pesar de que sus visiones políticas están normalmente más cerca de los extremos del arco ideológico, su menor identificación con los partidos políticos explicaría esta situación (Mayordomo, 2021, p. 153; Miller, 2023, p. 149). A pesar de ello, estos mismos estudios sirven para comprobar que esta polarización también está presente entre los y las jóvenes, que en estos estudios lo conforman los encuestados de entre 18 a 30 años. Resulta más complejo determinar la extensión de esta polarización entre ellos y saber cómo se puede manifestar esta situación en su vida diaria y también en el aula. En todo caso, en un contexto polarizado como el señalado, difícilmente nada relacionado con la enseñanza del pasado histórico puede quedarse al margen de los debates políticos. Bien sea por la importancia de la historia en la configuración de la nación o por la existencia de controversias sobre cómo interpretar determinados episodios históricos, el contexto político actual no parece que sirva para mantener alejadas de las aulas las controversias en torno a la enseñanza de esta materia. Además de la identificación partidista, también se ha señalado que existen una serie de temas que pueden servir para manifestar y promover esta polarización. Entre otros más, se han destacado los aspectos relativos a la memoria histórica, como la idea de las “dos Españas” o la Guerra Civil, como uno de los que provoca este tipo de divisiones (Miller, 2023, p. 55).

La interrogante que surge en este punto es conocer la incidencia y efectos que puede llegar a tener la polarización afectiva señalada, así como la división observada en la Ley de Memoria Democrática, entre la juventud española. Así como la influencia de estas interpretaciones históricas discordantes sobre el pasado español entre el alumnado. Son preguntas para las que no se puede dar una respuesta definitiva por el momento, pero sobre las que merece reflexionar. Porque una cosa es clara: los y las estudiantes no viven aislados en una burbuja ni son totalmente ajenos al contexto sociopolítico de mayor polarización política y de radicalización de la derecha que existe en España en la actualidad.

En este punto resulta interesante traer a colación diferentes estudios que han mostrado que las opiniones, posiciones sobre la ciudadanía y las identidades de los estudiantes inciden en su receptividad a la enseñanza de la historia. Se ha señalado que no se conoce lo suficiente sobre la forma en la que interactúa la historia enseñada en el aula y las ideas previas del alumnado, dados los diferentes caminos y resultados que se pueden derivar de esta interacción (Barton & McCully, 2010, p. 144). Sin embargo, está también aceptado que según sean esas ideas, narrativas y/o características identitarias del alumnado, pueden provocar la conexión, la indiferencia o la resistencia a las labores de socialización en determinados valores o posiciones que se pretende desarrollar en el aula; incluso que esta labor sea contraproducente y provocar justo los efectos contrarios a los buscados (Grever, Haydn & Ribbens, 2008, p. 91).

Un ejemplo de este tipo de investigaciones es la llevada a cabo sobre la relación entre la autoidentificación étnica y nacional de los jóvenes británicos y sus actitudes ante la enseñanza de la historia. A inicios del siglo XXI, en el Reino Unido se hicieron cada vez más palpables las preocupaciones entre diferentes sectores políticos y sociales sobre los efectos que para la unión del país podía traer consigo una sociedad étnicamente heterogénea, con un incremento de la inmigración y el proceso de descentralización administrativa. Para contrarrestar esta situación, las instituciones británicas promovieron un currículum de historia más inclusivo con los diferentes colectivos y grupos sociales presentes en las Islas como forma de promover una identidad nacional británica más cohesionada. Sin embargo, los autores citados realizaron una investigación con estudiantes universitarios en la que observaron la importancia de la identidad étnica y política propia del alumnado en la mayor o menor receptividad a la visión de la historia enseñada en el aula e impulsada por las autoridades (Andrews & Mycock, 2008; Andrews, McGlynn & Mycock, 2009 y 2010). Una investigación sobre la opinión de los jóvenes de entre 14 y 18 años del Reino Unido, Francia y los Países Bajos llegaba a conclusiones similares. En estos trabajos se destacaba la importancia que tenía el origen autóctono o migrante de los encuestados a la hora de valorar la historia y qué tipo de historia les resultaba más importante e interesante (Grever, Haydn & Ribbens, 2008, pp. 85-88; Grever, Pelzer & Haydn, 2011, pp. 214-216). Relevancia de las narrativas nacionales de los y las jóvenes en su interpretación del pasado y de la historia enseñada en el aula que también ha sido destacada en otros estudios (Levesque & Letourneau, 2018; Carretero, 2017).

A estas investigaciones que destacan las concepciones previas del alumnado, otras también han añadido la importancia del contexto sociopolítico del alumnado para comprender su receptividad a las clases de historia. Uno de los estudios que se pueden calificar como 'clásicos' en este sentido son los realizados en Irlanda del Norte por los profesores Barton y McCully

(2005, 2010 y 2012). Estos autores destacaban la labor realizada por los docentes para aportar al alumnado una historia más equilibrada y no partisana que no fomentara el conflicto y la división entre las comunidades norirlandesas. Si bien durante la Educación Primaria la comprensión del pasado del alumnado no estaba dominada por las narrativas históricas de su comunidad, durante la Educación Secundaria, cuando pasaban a tratar temas relacionados con el periodo de los *Troubles* de la historia de Irlanda del Norte, se observaba que en ocasiones al alumnado le atraía o elegía algunos aspectos del currículum impartido en el aula que consideraban confirmaba o reforzaba su identificación con su respectiva comunidad. Los estudiantes no rechazaban la historia enseñada en el aula, pero tampoco la utilizaban para poner en cuestión las narrativas de sus respectivas comunidades (Barton & McCully, 2005, 2010 y 2012).

Estos estudios muestran claramente la importancia de las concepciones previas del alumnado y su contexto social para entender su recepción e interpretación de la historia enseñada en el aula. Por todo ello, resulta pertinente interrogarse sobre si el contexto de polarización política mencionado puede ser un factor importante en la configuración de unas ideas previas entre el alumnado español que influya en su receptividad a la labor desarrollada en el aula. De nuevo, más que respuestas claras sobre esta interrogante, se plantean posibles líneas de análisis de futuro porque cabe aventurar que alguna incidencia sí puede tener. Por lo menos es posible leer a docentes que señalan que así ocurre en algunas aulas. Esta afirmación no se basa en datos representativos del conjunto del sistema escolar español, ni en ninguna investigación llevada a cabo en los centros docentes, por lo que deben tomarse con cautela y no considerarse en ningún caso que reflejen necesariamente una situación muy extendida. Pero, cuando menos, sirven como indicativo de la situación ante la que pueden encontrarse algunos/as docentes cuando trabajan temas como el estudiado aquí. Situación que se puede relacionar con el discurso de la derecha y la derecha radical sobre la Guerra Civil analizado en el primer apartado.

En recientes investigaciones se ha señalado que cuando se tratan estos periodos históricos en el aula, en algunas ocasiones, los docentes se pueden encontrar ante los prejuicios o rechazo de su alumnado (Banderas, 2023, p. 88). Es posible localizar también noticias en la prensa o en tuits de algunos docentes que dejan patente la existencia de ciertas actitudes en el aula que pueden conectarse con el contexto sociopolítico mencionado. Un ejemplo de ello puede ser la noticia con el título tan explícito y clarificador como «'Cara al sol', 'feminazismo' y homofobia: la retórica de la extrema derecha se cuele en las aulas murcianas». Título que no requiere de mucho comentario, pero en él se señala la presencia de cánticos franquistas en los pasillos y aulas de esa comunidad, así como la extensión de discursos machistas, racistas y antiinmigración de la extrema derecha entre muchos estudiantes (Cabrera, 2021). Otra docente de Educación Secundaria señalaba la presencia de esos discursos de ultraderecha en unas aulas cada vez más heterogéneas. Discursos que están presentes en el contexto en el que viven los y las jóvenes, y que captan su atención (Isidoro, 2021).

En estas mismas noticias también se ponía el foco en lo atractivo que son estos discursos para muchos/as jóvenes: «Lo enrollado es ser facha» (Barnés, 2022). Estos discursos se han convertido una forma para reflejar su rebeldía. En otro texto con título clarificador, «Cuando la extrema derecha tiene voz de adolescente», también se desprende la extensión de estos

planteamientos en institutos donde se hace “ostentación de símbolos y lemas asociados a la extrema derecha, exhibiéndola con orgullo, con una actitud muy abierta y contestataria” (Babiker, 2022). Aunque alguno de los docentes mencionados también indica que en muchas ocasiones son elementos del discurso descontextualizados y muchas veces vacíos de contenido ideológico, al ser utilizados más para molestar que para otra cosa (Barnés, 2022).

Redes sociales y enseñanza de la historia

Los estudios mencionados en el apartado anterior destacan la importancia de las ideas previas y el contexto sociopolítico del alumnado al comprender su receptividad e interpretación de la historia enseñada en el aula. En este apartado se presenta un elemento que puede influir —se considera que notablemente— en esas ideas previas: las redes sociales cuya incidencia entre la población joven actual, cada vez desde edades más tempranas, es un aspecto que se puede considerar como incuestionable. La posesión de móviles por casi todos los y las jóvenes españoles a la edad de 15 años⁴, lo ha convertido en el dispositivo que más utilizan diariamente y a través del cual acceden de forma habitual a las redes sociales. Siendo para muchos estas redes la fuente de información más utilizada, por no decir la única, sobre multitud de temas. Esta circunstancia no es un factor que se puede dejar de lado cuando se está hablando sobre enseñanza de la memoria democrática.

El impacto de las redes sociales en la juventud es un tema que por sí solo requeriría de su propio estudio, pero aquí sólo se busca destacar un aspecto: dentro del amplio grupo de informaciones a las que acceden los y las jóvenes a través de sus dispositivos digitales, también están presentes temas que se podrían agrupar bajo el concepto genérico de ‘política’ (Barral et al., 2021). Sería necesario realizar un estudio más detallado para poder caracterizar qué tipos de mensajes y discursos serían los que se encontrarían englobados detrás de ese término, pero la mera comprobación de esta circunstancia ya resulta importante para reflexionar sobre la efectividad de la enseñanza de la historia en el aula. Sobre todo, cuando esa visión del pasado histórico que se pretende enseñar en el aula puede conectar directamente con debates existentes en un contexto político español cada vez más polarizado.

En este trabajo se pretende realizar una primera cata en los discursos que sobre el pasado histórico español se difunden en estas redes sociales. Este análisis es una primera aproximación a este tema dentro un proyecto de análisis más amplio que se comienza a desarrollar en este momento. En él se estudian también diferentes redes sociales que tienen más incidencia entre los y las jóvenes, como pueden ser Youtube o Tiktok. En este caso se realiza un primer acercamiento a este tema en la red social Twitter/X.

Para realizar este estudio se ha elegido un acontecimiento relevante del periodo de la Guerra Civil: las matanzas realizadas en Paracuellos del Jarama (Madrid), mayormente durante el mes de noviembre de 1936. Si bien se trata de un acontecimiento concreto dentro de la guerra, se ha elegido a Paracuellos por ser un hecho que ha sido utilizado en repetidas ocasiones en los debates parlamentarios para atacar al Gobierno y ponerlo como ejemplo de lo que la Ley

4. Consulta INE: Niños/as 10 a 15 años que disponen de teléfono móvil. Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares 2022. [<https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?tpx=55135>, consultado 23.10.2023].

de Memoria Democrática pretendía olvidar o directamente manipular sobre la Guerra Civil. Por ello, se ha considerado que podría ser un buen ejemplo para introducirse en el análisis de cómo aparece presentada en las redes sociales aspectos relacionados con este conflicto bélico.

Mientras se desarrollaban los enfrentamientos militares en el frente de Madrid en el otoño de 1936, fueron varias las 'sacas' de presos de las cárceles republicanas de la capital para ser fusilados. Aunque no fuera una excepción en el contexto del Madrid de esos meses, las excarcelaciones y posterior fusilamiento de los presos madrileños en el entorno del municipio de Paracuellos del Jarama y Torrejón de Ardoz a partir del 7 de noviembre fue un acontecimiento destacado que sigue estando presente en los debates y controversias sobre la Guerra Civil en la actualidad.⁵ El volumen de personas asesinadas, entre las 2.400 o 2.500 personas, entre militares y civiles, y el recuerdo de la memoria de las víctimas realizado durante el régimen franquista, puso a Paracuellos en posición destacada cuando se pretendían mostrar las atrocidades de los 'rojos' durante la guerra. Pero también contaba este acontecimiento con otro aspecto que ayudó a que se haya mantenido su memoria todavía vigente: el liderazgo de los comunistas en estas matanzas, en especial la de un joven Santiago Carrillo, a la sazón consejero de Orden Público de la Junta de Defensa de Madrid en aquel momento. Durante el franquismo no se personalizó en la figura de Carrillo la culpabilidad de estas matanzas, pero fue durante el contexto de la Transición cuando se le responsabilizó de este incidente, al considerarlo el inductor y director del mismo. Durante la Transición y las siguientes décadas estas acusaciones contra Carrillo se unieron definitivamente con los acontecimientos de Paracuellos, especialmente para los sectores más conservadores y neofranquistas (Ruiz, 2015, pp. 44-59 y 368-369).

Este análisis tiene como objetivo mostrar las características básicas del discurso que sobre este acontecimiento aparece en las redes sociales. Y si en décadas anteriores la acusación se personalizaba en Carrillo, en la actualidad –se puede afirmar– las críticas se hacen a los calificados como 'herederos' del líder comunista del gobierno 'social comunista' del PSOE y de Unidas Podemos. A los que se acusa de recuperar el odio contra los españoles de derechas, como lo hicieron los comunistas de 1936, por conseguir un puñado de votos, en vez de olvidar y pasar página para construir un futuro mejor para todos (Cuquerella, 2021). Para lo cual, como reflejan los debates parlamentarios analizados, no tiene ningún inconveniente en manipular la historia enseñada en las aulas.

Para realizar este estudio se han analizado un total de 227.097 tuits en los que se utilizó la palabra clave o la etiqueta de 'Paracuellos' en el periodo que va entre enero del 2022 a abril del 2023. Por tanto, durante parte del periodo en que se estaba tramitando la Ley de Memoria Democrática. Asumiendo que en la etiqueta elegida se incluyen tanto a publicaciones referentes al episodio de la Guerra Civil como a alusiones genéricas al municipio madrileño de Paracuellos del Jarama, se han distinguido estos dos tipos conversaciones en el análisis de los datos recopilados.

5. Se pueden consultar sobre este acontecimiento, entre otros, los trabajos de Gibson (2005), Julia et al. (2005), Preston (2013) y Ruiz (2015).

Del análisis de estos tuits se desprende que las palabras más habituales, tras la exclusión de ‘palabras vacías’ (posesivos, determinantes, etc.) o sin significado relevante y sin contar la propia palabra ‘Paracuellos’, son ‘asesinados’ y ‘hoy’, lo cual señala la importancia de los tuits publicados a propósito de la conmemoración de los asesinatos masivos cometidos por el bando republicano en 1936. Otras palabras importantes y que acompañan el relato son las que hacen referencia a los eventos y a sus víctimas (p.e., matanza, fusilados, fosas, víctimas, niños, mujeres, monjas, religiosos), a los considerados victimarios (p.e., republicano, socialistas, comunistas, PCE, PSOE, Carrillo, Largo Caballero, checas) de estas matanzas.⁶

Figura 1

Nube con las 100 palabras más frecuentes (con frecuencia).



De cara a cumplir con el objetivo de este artículo resulta conveniente agrupar las palabras que aparecen en la nube de la Figura 1 teniendo en cuenta su significado o campo semántico. Ello posibilita determinar mejor qué discurso se está difundiendo. Del análisis de la Tabla 1 con las palabras más mencionadas agrupadas en esos campos de significado similar se desprende un claro discurso: los comunistas y socialistas asesinaron a las ‘víctimas’ de entre las que se destacan a las mujeres, menores, niños, religiosos o monjas. Se presenta a los comunistas como los máximos responsables, atendiendo a la mayor utilización de palabras relacionadas con ellos, de estas matanzas y asesinatos, ayudados por los socialistas del sector de Largo Caballero, el Frente Popular o el Gobierno republicano. De entre las víctimas no se menciona a militares y hombres acusados —con pruebas o sin ellas— de pertenecer a la Falange o ser ‘fascistas’, que fueron la mayoría de ellas. Se destaca, por el contrario, a mujeres, menores y

6. Cabe destacar también la existencia de elementos narrativos que van más allá de las matanzas de Paracuellos como episodio histórico pero que sirven muy probablemente a los autores de los tuits como lazos narrativos entre pasado y presente (p.e., ETA o Belarra). Además, las menciones del presidente ucranio Zelenski sobre el bombardeo de Gernika de 1937 durante su visita a España, fue otro eje de las conversaciones, especialmente cuando desde VOX se consideró que el mejor ejemplo de comparación con la guerra de Ucrania a utilizar sería el de Paracuellos. Este aspecto no se analiza aquí.

niños, con un claro objetivo de enfatizar aún más la crueldad de los fusilamientos denunciados o buscar la conexión emocional con el lector.

Tabla 1

Agrupación palabras por grupos de significado.

Víctimas	Victimarios	Acción
Niños (8099)	Carrillo (8617)	Asesinados (24385)
Mujeres (5105)	Comunistas (7066)	Matanza (14642)
Víctimas (4914)	Izquierda (5520)	Asesinatos (8920)
Monjas (4765)	(Gobierno) Comunista (5297)	Asesinaron (6293)
Religiosos (4661)	Milicianos (5284)	Fusilados (5494)
Menores (4452)	Socialistas (4961)	Asesinado (5204)
	(Largo) Caballero (4523)	Muerte (5072)
	PSOE (4364)	Matanzas (4278)
	(Frente) Popular (4340)	Mata (4053)
	(Gobierno) republicano (4291)	Sacas (3778)
	Checas (4079)	Fosas (3434)
	PCE (3756)	
Total		
31.996	62.098	85.553
Porcentaje del total palabras (811.347)		
3,94%	7,65%	10,54%

Si fijamos la atención en las etiquetas o *hashtags* más utilizadas para difundir los tuits analizados (Figura 2) se observa que varias de ellas refuerzan algunos de los elementos detectados en el análisis de las palabras clave, como son las referencias a fechas históricas que se conmemoran (p.e., #7denoviembre, #28denoviembre). También aparecen elementos que aluden a la importancia de la memoria democrática e histórica (p.e., #memoriademocrática, #memoriahistórica) y con etiquetas que resultan altamente informativas respecto a quienes promueven y participan de la conversación (p.e., #teamvox, #soloquedavox, #chicasvox, #levantandoespaña). También se observan algunas etiquetas que claramente se distancian del tema que nos ocupa aquí, como puedan ser #top10iberdrola o #alcaldeokupa, ambas de ellas etiquetas relevantes en el contexto de política local y los eventos deportivos de Paracuellos del Jarama.

Aunque el análisis tenga sus limitaciones por centrarse en un único tema, resulta evidente que el discurso difundido en Twitter/X sobre Paracuellos tiene unas características muy claras. No se presenta el acontecimiento desde una perspectiva de un rechazo genérico a cualquier forma de violencia, más aún las de este tipo de atrocidades, o una clara defensa de una cultura de la paz ante este uso de la violencia. Tampoco se analiza el contexto de la Guerra Civil en el que habría que situar estos fusilamientos, ni tampoco una presentación del conocimiento existente sobre estos sucesos. Menos aún un análisis general, tanto cuantitativo como cualitativo, de las muertes violentas de este tipo durante la guerra y el posterior régimen franquista. El formato de esta red social no ayuda ni fomenta este tipo de análisis más amplio y rico en información. El formato, sin embargo, se adapta perfectamente al objetivo que se puede considerar es el buscado en este caso: definir al 'otro' con unas características totalmente rechazables. En consonancia con la polarización afectiva analizada más arriba.

No se presupone aquí que los y las jóvenes acepten estos discursos y contenidos acríticamente, ni que esta visión del pasado esté extendida entre ellos. Sin duda, es necesario seguir profundizando en este tema y trabajar para conocer las concepciones previas del alumnado sobre el hecho histórico de Paracuellos, cómo llegaron a conocerlo y cómo puede afectarles la polarización política en su análisis de la información aparecida en esos tuits. Pero no es menos cierto que esos discursos pueden crear un caldo de cultivo adverso entre algunos/as estudiantes ante los contenidos que se imparten en el aula. Más aún en un contexto en el que la derecha radical está creciendo y la polarización política también. Sobre todo, cuando se presentan acontecimientos descontextualizados que buscan un objetivo que no conecta con los que se pueden buscar en las aulas. Información sobre el pasado que, quizás, parece servir para confirmar la idea de que la historia presentada en el aula es una historia oficial manipulada por los 'herederos' de aquellos asesinos para adoctrinar a los y las jóvenes en defensa de sus intereses políticos; visión que alguno de los debates parlamentarios analizados parece confirmar.

Esta disparidad de objetivos puede llevar a la contraposición en el aula entre una historia utilizada para responder al contexto político desde una óptica determinada, frente a un conocimiento del pasado como forma de fomentar una ciudadanía democrática a través de su análisis complejo y crítico. Resulta complejo dar una propuesta sobre qué hacer ante una situación como esta en el aula o cómo contrarrestar planteamientos como el mencionado. Más allá de la enseñanza de la historia siguiendo los planteamientos del pensamiento histórico, para que su enseñanza no se limite a una mera transferencia de conocimiento y sirva para un mejor análisis e interpretación de ese pasado. Aquí se considera importante que cuando el alumnado se acerca a un periodo histórico o a un acontecimiento, más si es controvertido o violento, lo debe hacer contando con una base firme en educación para la paz y de derechos humanos. Es importante que esta labor se realice de forma general en el sistema educativo, quizás de manera especial en la Educación Primaria donde todavía el volumen de contenidos históricos a trabajar no es muy abultado, para que cuando se acerque a ese pasado controvertido por primera vez se realice tomando como base los derechos universales o una educación para la paz para su análisis e interpretación. Propiciando de este modo que cuando le llegue a cualquier joven información sobre el pasado a su dispositivo móvil no participe de un relato de la historia que pueda ayudar a cimentar visiones excluyentes sobre el pasado y sirva para

justificar actitudes antidemocráticas, intolerantes, violentas o contrarias a los derechos humanos. O no considere lo enseñado en el aula como una historia manipulada.

Referencias

- Andrews, R. & Mycock, A. (2008). Dilemmas of Devolution: The 'Politics of Britishness' and Citizenship Education. *British Politics*, 3, 139-155. <https://doi.org/10.1057/bp.2007.36>
- Andrews, R., McGlynn, C. & Mycock, A. (2009). Students' attitudes towards history: does self-identity matter? *Educational Research*, 51(3), 365-377. <https://doi.org/10.1080/00131880903156948>
- Andrews, R., McGlynn, C. & Mycock, A. (2010). National pride and students' attitudes towards history: an exploratory study. *Educational Studies*, 36(3), 299-309. <https://doi.org/10.1080/03055690903424782>
- Babiker, S. (2022, 23 de junio). Cuando la extrema derecha tiene voz de adolescente. *El Salto* <https://www.elsaltodiario.com/extrema-derecha/ultraderecha-cuela-institutos-antifeminismo>
- Bandera, N. (2023). Prácticas docentes en la enseñanza de la historia reciente de España. En C. Fuertes y D. Parra (coords.) *La España reciente (c. 1931 - c. 1982). Actualización para una educación crítica* (pp. 85-109). PUV.
- Barnés, H.G. (2022, 2 de octubre). El auge de los niños y adolescentes de extrema derecha: "Lo enrollado es ser facha". *El Confidencial* https://www.elconfidencial.com/espana/2022-10-02/auge-ninos-adolescentes-extrema-derecha-facha_3497915/?utm_source=twitter&utm_medium=social&utm_campaign=BotoneraWeb
- Barral, L.M., Moraño, X., Barral, P. & Guiteras, X. (2021). *Desactiva tus prejuicios y piénsalo otra vez. Encuesta sobre prejuicios nocivos en la juventud española. Informe de Resultados*. Fad: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.
- Barton, K.C. & Mccully, A.W. (2005). History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: an empirical study of secondary students' ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 37(1), 85-116. <https://doi.org/10.1080/0022027032000266070>
- Barton, K.C. & Mccully, A.W. (2010). "You Can Form Your Own Point of View": Internally persuasive discourse in Northern Ireland students' encounters with history. *Teachers College Record*, 112(1), 142-181. <https://doi.org/10.1177/016146811011200102>
- Barton, K.C. & Mccully, A.W. (2012). Trying to "see things differently": Northern Ireland students' struggle to understand alternative historical perspectives. *Theory & Research in Social Education*, 40, 371-408. <https://doi.org/10.1080/00933104.2012.710928>
- Cabrera, S. (2021, 8 de mayo). 'Cara al sol', 'feminazismo' y homofobia: la retórica de la extrema derecha se cuela en las aulas murcianas. *Eldiario.es* https://www.eldiario.es/murcia/politica/discurso-extrema-derecha-cuela-aulas-murcianas-cara-sol-feminazismo-negaconistas_1_7884630.html
- Carretero, M. (2017). Teaching history master narratives: fostering *Imagi-Nations*. En M. Carretero, S. Berger y M. Grever (eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 511-528). Palgrave Macmillan.
- Cuquerella, M. (2021, 14 de abril). A por ellos como en Paracuellos. *La Gaceta de la Iberosfera* <https://gaceta.es/opinion/a-por-ellos-como-en-paracuellos-20210414-0600/>
- Díez Gutiérrez, E.J. (2020). *La asignatura pendiente. La memoria histórica democrática en los libros de texto escolares*. Plaza y Valdés.
- Gibson, I. (2005). *Paracuellos: cómo fue. La verdad objetiva sobre la matanza de presos en Madrid en 1936*. Temas de Hoy.
- Grever, M., Haydn, T. & Ribbens, K. (2008). Identity and school history: The perspective of young people from the Netherlands and England. *British Journal of Educational Studies*, 55, 1-19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2008.00396.x>

- Grever, M., Pelzer, B. & Haydn, T. (2011). High school students' views on history. *Journal of Curriculum Studies*, 43(2), 207-229. <https://doi.org/10.1080/00220272.2010.542832>
- Isidoro, N. (2021, 26 de abril). El tren de odio en las aulas. *La Marea* <https://www.lamarea.com/2021/04/26/el-tren-de-odio-en-los-institutos/>
- Julia, S. (coord.) et al. (2005). *Víctimas de la Guerra Civil*. Planeta de Agostini.
- Levesque, S. & Létourneau, J. (2018). ¿Debe la historia promover la identificación nacional? Narrativas históricas e identidad nacional entre los jóvenes francocanadienses. En A. Delgado y A. Rivera (Eds.), *¿Qué saben de su historia nuestros jóvenes? Enseñanza de la historia e identidad nacional* (pp. 119-143). Comares.
- Mayordomo, C. (2021). Diferencias de género y edad en la polarización afectiva española: ¿Quién está más polarizado? *Revista Mas poder local*, 45, 147-161.
- Miller, L. (2023). *Polarizados. La política que nos divide*. Deusto.
- Orriols, Ll. (2021). La polarización afectiva en España: bloques ideológicos enfrentados. *EsadeEcPol Insight #28* (Marzo 2021) <https://www.esade.edu/ecpol/es/publicaciones/polarizacion-afectiva/>
- Preston, P. (2013). *El holocausto español. Odio y exterminio en la Guerra Civil y después*. Debolsillo.
- Ruiz, J. (2015). *Paracuellos. Una verdad incómoda*. Espasa.
- Torcal, M. (2023). *De votantes a hooligans. La polarización política en España*. Catarata.

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Agradecimientos · Acknowledgment

Poner aquí los agradecimientos que, en su caso, deban figurar.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

No hay conflictos de intereses en esta investigación.

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)


<https://revista-reidics.unex.es>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.07>

Presencia de las ciencias sociales en los currículos de Educación Infantil de Extremadura


Presence of Social Sciences in the curricula of Early Childhood Education in Extremadura

Noelia Álvarez-Álvarez  0000-0002-9600-2961

Universidad de Extremadura, España
nalvarez@alumnos.unex.es

David Porrinas-González  0000-0003-1759-6616

Universidad de Extremadura, España
dporrin@unex.es

Mario Corrales-Serrano  0000-0001-8520-9222

Universidad de Extremadura, España
mario@unex.es

Fechas · Dates

Recibido: 5 de enero de 2023

Aceptado: 3 de marzo de 2024

Publicado: 21 de marzo de 2024

Financiación · Funding

No se ha recibido ninguna financiación para la publicación de este trabajo.

Cómo citar · How to cite

Álvarez-Álvarez, N., Porrinas-González, D., & Corrales-Serrano, M. (2024). Presencia de las ciencias sociales en los currículos de Educación Infantil de Extremadura. *REIDICS*, 14, 119-138. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.07>

Resumen

Las ciencias sociales están muy presentes en la vida cotidiana, pues saberes como la geografía, la historia, sociología, entre otros, inciden en la vida diaria de las personas. En la etapa de Educación Infantil, la enseñanza de contenidos sociales se desarrolla mediante proyectos que permiten al alumnado descubrir e investigar sobre una determinada etapa histórica. Pero ¿realmente estos contenidos relacionados con los saberes sociales aparecen de modo explícito en el currículo de la etapa de Educación Infantil? Este trabajo tiene como objetivo conocer cómo se incluyen estos contenidos en el currículo de esta etapa. Para ello, se ha analizado la legislación que regula la etapa de Educación Infantil en Extremadura para establecer comparaciones en el tratamiento de las ciencias sociales dentro de esta. La metodología empleada ha sido de tipo cualitativo y, más concretamente, se ha llevado a cabo un análisis documental de datos donde se han analizado los dos últimos decretos de Educación Infantil de Extremadura: el Decreto 4/2008 y el Decreto 98/2022. Los resultados obtenidos dejan entrever que en el Decreto 98/2022 hay más presencia de ciencias sociales que en el antiguo Decreto 4/2008, se concluye que esta presencia en ambos decretos es muy genérica y se refiere más a procesos relacionados con la socialización, centrando la atención en la construcción de la identidad del alumnado.

Palabras clave: legislación educacional; geografía; historia; educación; primera infancia.

Abstract

The Social sciences are very present in everyday life, as knowledge such as geography, history, sociology, among others, have an impact on people's daily lives. At the Infant Education stage, the teaching of social contents is developed through projects that allow pupils to discover and investigate a specific historical period. But do these contents related to social knowledge really appear explicitly in the curriculum of the Infant Education stage? The aim of this study is to find out how this content is included in the curriculum at this stage. To do so, we have analysed the legislation that regulates the Infant Education stage in Extremadura in order to establish comparisons in the treatment of social sciences within this stage. The methodology used was qualitative and, more specifically, a documentary analysis of data was carried out in which the last two decrees on Early Childhood Education in Extremadura were analysed: Decree 4/2008 and Decree 98/2022. The results obtained show that in Decree 98/2022 there is a greater presence of social sciences than in the former Decree 4/2008, it is concluded that this presence in both decrees is very generic and refers more to processes related to socialisation, focusing attention on the construction of the pupils' identity.

Keywords: educational legislation; geography; history; education; early childhood

Introducción

El presente trabajo nace del interés suscitado por una realidad indudable, la del desequilibrio existente entre el tratamiento que a las ciencias sociales se le da en los colegios frente al que se le otorga desde el ámbito académico. Y es que en los colegios que imparten Educación Infantil se ha desarrollado un gran número de proyectos en torno a temas de ciencias sociales, como los relacionados con proyectos contextualizados en la historia (Pérez-Egea et al, 2008; Herrero et al, 2021; Martín, 2015), frente a la escasa atención que expertos en didáctica han mostrado hacia esas cuestiones, en forma de estudios y publicaciones científicas. Quizás ese contraste nazca de la falta de identidad curricular que las ciencias sociales han tenido en la Educación Infantil, quedando subsumida esa identidad en los temas tratados, relacionados con las nociones espaciales y temporales, o bien en temáticas más específicas relacionadas con la Historia y la Geografía.

Por todo ello, este trabajo se propone, en primer lugar, reflexionar sobre la importancia de las ciencias sociales en la Educación Infantil (Miralles y Rivero, 2012), esencial para el desarrollo integral de los niños más pequeños, por la naturaleza socializadora y el potencial para el conocimiento del mundo que poseen. Hay que tener en cuenta las conclusiones a las que han llegado algunos estudiosos de estas temáticas, y que sostienen que la atención a las ciencias sociales en la educación inicial ha sido escasa tradicionalmente por la presunta complejidad de sus contenidos (Rodríguez, 2010). El problema ha girado en torno a la edad de los niños y la selección y adecuación de los contenidos a esas edades tempranas.

Para comprender la problemática de la presencia o ausencia de las Ciencias Sociales en la Educación Infantil es necesario abordar un análisis minucioso de los dos últimos currículos, el de 2008 y el más reciente de 2022, para entender cómo ha podido evolucionar en estos años la percepción y el tratamiento institucional de estas materias en la comunidad autónoma de Extremadura (España), y en qué situación nos encontramos en la actualidad. Así, a través de un análisis documental de datos hemos realizado una investigación de naturaleza cualitativa, complementado con un estudio bibliométrico sobre distintas bases de datos en busca de publicaciones que abordan las ciencias sociales en la etapa de Educación Infantil.

Las ciencias sociales como campo de investigación

Las ciencias sociales son un área de estudio que se centra en el ser humano y sus comportamientos, y entre otras muchas se suelen dividir en: antropología, geografía, historia, sociología, entre otras (Peiró, 2020). Estas permiten tomar conciencia de la realidad que nos rodea y adquirir información de los distintos grupos sociales existentes, así como la dimensión social de la formación de la persona (Canals y Pagés, 2011; Ortuño et. Al, 2012), la construcción de la sociedad presente y el conocimiento sobre las formas de vida que existieron en la antigüedad (Moscoso, 2016).

Las ciencias sociales son un campo de estudio muy amplio, por lo que las líneas de investigación dentro de estas son muy variadas. Una de ellas abarca la didáctica de las ciencias sociales (Soares, 2022). Según Prats (2003), la investigación en la didáctica de las ciencias sociales implica abordar los propios fenómenos históricos, geográficos y sociales, tal y como

sucedan. Dada la naturaleza de las ciencias sociales, los resultados hallados en sus investigaciones siempre serán provisionales, ya que pueden ir evolucionando a medida que avanza la sociedad. Según este mismo autor, la investigación en didáctica de las ciencias sociales tiene cinco ramas: en primer lugar, se encuentran las cuestiones relacionadas con el diseño y desarrollo curricular; en segundo lugar, las cuestiones relacionadas con la construcción de conceptos y elementos relacionados con las ciencias sociales; en tercer lugar, también se estudia el comportamiento y la acción docente en la enseñanza de las ciencias sociales. En cuarto lugar, se puede investigar sobre la percepción de los estudiantes sobre las ciencias sociales y su evaluación; y, por último, también se realizan investigaciones relacionadas con la didáctica del patrimonio.

Pese a las múltiples líneas que se pueden investigar dentro de la didáctica de las ciencias sociales, los estudios referidos a estas en Educación Infantil aún siguen siendo escasos. Así lo afirman Rivero et al. (2022), quienes realizan un estudio bibliométrico de la producción científica en ciencias sociales en Educación Infantil y concluyen que, en líneas generales, la producción científica en ciencias sociales es bastante escasa, y dentro de esta destacan principalmente las investigaciones de carácter teórico-práctico, ya que este es uno de los principales intereses de los investigadores.

Ciencias sociales en Educación Infantil

El principal objetivo de la didáctica de las ciencias sociales es formar a los docentes y futuros docentes para la enseñanza de sus contenidos y competencias en las diversas etapas del sistema educativo (Pagès, 2022). Si focalizamos más la atención en su didáctica dentro de la etapa de 0 a 6 años, se puede decir que, tradicionalmente, las ciencias sociales no se han incluido en las aulas de Educación Infantil (Hidd-Nassar, 2019; Morales y López, 2022). La formación inicial de docentes cuenta con una escasez de contenidos de didáctica de las ciencias sociales, lo que implica que los docentes estén menos preparados para su enseñanza (Morales y López, 2022). Esta escasez de contenidos puede deberse a que se considera que los alumnos de edades tempranas tienen una percepción del tiempo y el espacio ciertamente subjetiva y resulta complejo que comprendan los contenidos relacionados con las ciencias sociales. Sin embargo, ya algunos autores concluyen que a partir de los cinco años es posible enseñar ciencias sociales al alumnado, y que las dificultades que estos presentan están más relacionadas con la selección de los contenidos y las metodologías utilizadas que con la edad y capacidades de los alumnos (De la Hoz y Hard, 2022; Pérez et al., 2008).

No obstante, son muchos los docentes de Educación Infantil que se muestran reacios a incluir las ciencias sociales en sus aulas, ya que, dado el enfoque globalizador que posee esta etapa, se les presta más atención a los contenidos relacionados con las matemáticas, la expresión corporal y plástica, o la comunicación (Cuenca, 2008; Morales y López, 2022). Estos contenidos deben ser trabajados en la etapa de Educación Infantil, ya que el proceso de socialización forma parte del desarrollo integral de la persona. Por ello, las ciencias sociales son una parte esencial de éste.

Las ciencias sociales estudian al hombre en su interacción con el mundo, y según De la Hoz y Hard (2022), tanto las interacciones humanas como las nociones espacio-temporales no

son innatas y por ello debe trabajarse su construcción desde las instituciones educativas. Dichos autores también afirman que las ciencias sociales estimulan el desarrollo del pensamiento crítico y la búsqueda de soluciones, además de favorecer la inteligencia emocional y el desarrollo social y personal del alumnado (Yüksek y Tezel, 2022). Es en Educación Infantil donde empiezan a forjarse estas habilidades, de ahí la importancia de trabajar esta rama de conocimiento en dicha etapa.

Ciencias sociales en el currículo de Educación Infantil: estudios previos

En este contexto surge la pregunta acerca de cuál es la forma ideal de enseñar ciencias sociales en Educación Infantil. Si se busca información relativa a esto en cualquier base de datos, se encontrarán gran número de resultados relacionados con las metodologías activas e innovadoras para enseñar competencias relacionadas con el tiempo o con el espacio en esta etapa. Algunas de ellas pueden ser las que exponen Miralles y Rivero (2012), como, por ejemplo, introducir narraciones históricas, descubrir el patrimonio histórico cercano, introducir talleres didácticos en los museos o incluir museos de aula, participar en recreaciones históricas, simular excavaciones arqueológicas en el centro educativo, o incluir el trabajo por proyectos para trabajar una determinada etapa histórica.

Las propuestas de metodologías activas y recursos innovadores con los que se puede enseñar ciencias sociales en Educación Infantil no sirven de mucho si no se posee una legislación educativa que los ampare. Según Pagès (2002), los currículos de las ciencias sociales deben ser significativos, integradores, basados en los valores, exigentes intelectualmente y activos, ya que de esta forma se contribuye a que los alumnos construyan su propia identidad y sean ciudadanos democráticos. A diferencia de lo que sucede en la etapa de Educación Primaria y Educación Secundaria, donde las ciencias sociales son una parte fundamental del currículo (Parra et al. 2015), en Educación Infantil, las ciencias sociales no se contemplan como un área de conocimiento, sino que se incluyen dentro de los contenidos relacionados con el conocimiento del entorno.

La Ley Orgánica 2 de 2006 de Educación (LOE), en el Real Decreto 1630 de 2006, de 29 de diciembre, que establece las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, establecía tres áreas de conocimiento: *Área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal*, *Área de conocimiento del entorno* y *Los lenguajes: comunicación y representación*. Las ciencias sociales se incluían fundamentalmente en el área de conocimiento del entorno, ya que este contempla los factores sociales, culturales, morales, etc., propios de la sociedad en la que vive el alumnado y puede relacionarse con otros aspectos del pasado para trabajar, por ejemplo, el paso del tiempo o las características del medio en el que vive (Millán, 2021). Pero ¿cómo ha afectado la nueva Ley Orgánica 3 de 2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2 de 2006, de Educación?

Como se ha expuesto anteriormente, la producción científica en didáctica de las ciencias sociales es insuficiente, y la poca información de la que se dispone es referida a estrategias educativas para su enseñanza (Rivero, 2022). Una de las principales dificultades que se presenta en esta investigación es la escasez de estudios precedentes sobre las ciencias sociales en el currículo de Educación Infantil. Por ello, se han tomado de referencia estudios que analizan

los cambios educativos, introducidos con la nueva legislación en otras áreas de conocimiento, (Alsina, 2022), que analiza la presencia de contenidos matemáticos en la nueva legislación educativa que regula la Educación Infantil en España (Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil). Pero también se han tenido en cuenta otros estudios relacionados con el currículo y el área de didáctica de las ciencias sociales como el de Tonda (2009), que analiza el tratamiento de la geografía en el currículo de Educación Infantil y en el Grado Educación Infantil. Por su parte, el estudio de Hernández et al. (2009) presentan los beneficios que tiene el uso del patrimonio cultural extremeño en la enseñanza de las ciencias sociales para conseguir algunos de los objetivos y de las competencias marcadas en la LOE. El análisis de la producción científica en ciencias sociales que realizan Rivero et al. (2022) y que mencionamos antes, y el estudio de Pinto y Molina (2015), que analiza el tratamiento de la educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España. Otros estudios curriculares que abordan el desarrollo de las competencias sociales en otras etapas educativas han sido también de gran utilidad como referencias para el presente estudio (Corrales et al, 2019; 2020)

Objetivo

La prospección en la literatura científica realizada en el marco teórico de este trabajo conduce partir de la premisa de la escasa presencia las ciencias sociales en la legislación que regula la Educación Infantil, y consiguientemente, una escasa profundización en las posibilidades didácticas metodológicas para el desarrollo de competencias vinculadas con las ciencias sociales en esta etapa. Se entiende que, para que la investigación didáctica avance en este campo, es necesario previamente que se visibilicen las posibilidades explícitas o implícitas que el currículo ofrece para desarrollar competencias sociales en la etapa. Para salir al paso de esta necesidad, el presente trabajo tiene como objetivo general analizar la legislación educativa en Extremadura, tanto la vigente como la anterior, para establecer comparaciones en el tratamiento de las Ciencias Sociales en Educación Infantil. A partir de este objetivo general se plantean dos más específicos:

- Analizar los decretos 98/2022 (vigente) y 4/2008 (anterior) que regulan y han regulado la Educación Infantil en Extremadura.
- Comparar la presencia de las ciencias sociales en dichos decretos.

Para dar respuesta a estos objetivos de investigación se ha llevado a cabo un proceso de investigación de tipo curricular, cuyos parámetros principales se describen a continuación.

Metodología

Con el fin de cumplir con los objetivos de investigación que se plantean, se han tomado como fuentes de investigación los documentos curriculares (Decreto 4/2008 y Decreto 98/2022) de la Comunidad Autónoma de Extremadura, y se ha llevado a cabo un proceso de análisis textual, al estilo de los trabajos realizados por Ferrer (2011) o Criado García-Legaz y Cruz-Guzmán (2014), cuyos parámetros principales se describen a continuación.

Diseño de investigación

Para la presente investigación se ha utilizado una metodología cualitativa, más concretamente, se ha llevado a cabo un análisis documental de datos, donde se han comparado los dos últimos decretos que regulan la Educación Infantil en Extremadura. Esta técnica de investigación consiste principalmente en localizar y analizar contenidos y datos dentro de un documento/s con el fin de descubrir posibles problemas u orientar hacia otras líneas de investigación (Sarmiento y Tovar, 2007).

En lo que respecta a la investigación curricular, es importante señalar que esta trata de reflexionar acerca del estado actual de la legislación que rige el sistema educativo con el fin de proponer cambios que permitan innovar en la práctica educativa.

Procedimiento

En primer lugar, para la fase de desarrollo del marco teórico de este trabajo, se ha llevado a cabo un análisis bibliométrico y para ello se ha procedido a revisar diferentes bases de datos y motores de búsqueda académica (Google Scholar, Scopus y Dialnet) para buscar información relativa al tema. Las búsquedas fueron realizadas en español e inglés, abarcando el periodo 2013-2023. En dichas bases de datos se han introducido los siguientes descriptores: "currículo" "legislación" "LOE" "LOMLOE" "Educación Infantil" "ciencias sociales" "social sciences" "teaching" "geography" "history". El criterio de inclusión de documentos se basó en emplear aquellos artículos que tratan específicamente de las ciencias sociales en Educación Infantil y aquellos que tratan la legislación de dicha etapa.

En segundo lugar, se ha procedido a revisar la legislación educativa de Educación Infantil en Extremadura, y ya que esta se comenzó a regular con la LOE (pues anteriormente era nombrada como preescolar, no como Educación Infantil), se han seleccionado los dos decretos que han regulado la Educación Infantil en Extremadura:

- Por un lado, el Decreto 4/2008, de 11 de enero, por el que se aprueba el currículo de Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Extremadura (D. 4/2008).
- Por otro lado, el recién entrado en vigor: Decreto 98/2022, de 20 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación para la Comunidad Autónoma de Extremadura (D. 98/2022).

En tercer lugar, dentro de estos, se ha realizado una lectura focalizada de los artículos coincidentes y que pudieran tener elementos relacionados con las ciencias sociales, y en este punto se han realizado dos análisis. En el primer análisis, se han establecido una serie de categorías, y dentro de estas se han realizado dos búsquedas: una búsqueda explícita de la palabra *social/sociales*, y otra búsqueda donde aparecieran las ciencias sociales de manera implícita, es decir, con contenidos y estrategias o métodos de enseñanza propios de las ciencias sociales como pueden ser por ejemplo la geografía o la historia. Las categorías analizadas han sido:

- Artículo 3. *Fines* (Presente en ambos decretos).
- Artículo 4. *Objetivos generales* (D. 4/2008). Artículo 6. *Objetivos*. (D. 98/2022).

- Artículo 5. *Principios pedagógicos* (D. 98/2022).
- Artículo 7. *Áreas* (Presente en ambos decretos).

En lo que se refiere al segundo análisis, en los Anexos I y II de ambos decretos, donde se establecen los currículos para el primer y el segundo ciclo de Educación Infantil, se ha focalizado más la atención en el 2º ciclo (3-6 años), ya que el 1º ciclo tiene un carácter más asistencial. Dentro de estos, se ha seguido el mismo procedimiento: primero se ha realizado una búsqueda explícita de la palabra *social/sociales*, para posteriormente realizar una búsqueda implícita de los contenidos de ciencias sociales. En este caso, se han analizado las siguientes categorías:

- *Competencias clave*. (D. 98/2022).
- *Competencias específicas*. (D. 98/2022).
- *Contenidos*. (D. 4/2008) / *Saberes básicos*. (D. 98/2022).
- *Criterios de evaluación*. (Presentes en ambos decretos).

Tras analizar y comparar ambos decretos en esta tercera fase de la investigación, se han obtenido los resultados que se muestran a continuación.

Resultados

Tal y como se ha expuesto anteriormente, en el primer análisis de ambos decretos se ha realizado una búsqueda explícita de la palabra *social/sociales* en los elementos más generales del D. 4/2008 y del D. 98/2022. Los resultados obtenidos han sido los siguientes (figuras 1 y 2):

Figura 1
Búsqueda explícita en D. 4/2008

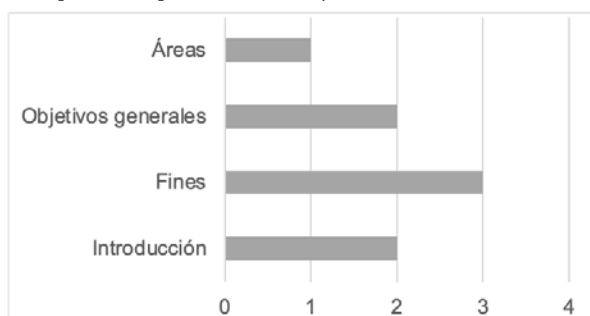
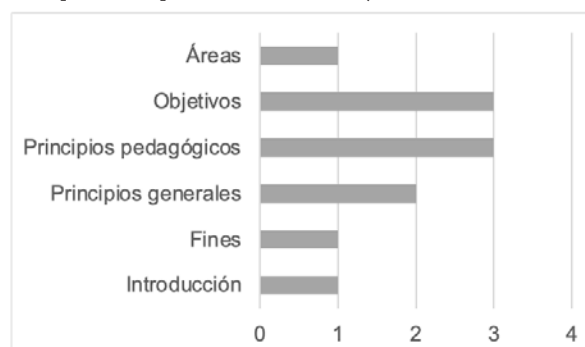


Figura 2
Búsqueda explícita en el D. 98/2022



Como se puede observar, la palabra *social/sociales* apareció un mayor número de veces en las partes generales del D. 98/2022, aunque la diferencia fue mínima, ya que en este se mencionó un total de 11 veces mientras que en el D. 4/2008 se mencionó 8 veces. Tomando como referencia algunas categorías comunes en ambos decretos donde aparecieron de forma explícita los aspectos sociales, por ejemplo, en los fines y los objetivos, se han comparado algunas de dichas menciones (tabla 1):

Tabla 1

Contenidos sociales explícitos en los dos decretos 4/2008 y 98/2022.

	D. 4/2008	D. 98/2022
Fines	<p>1. La Educación Infantil tendrá como finalidad la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y niñas.</p> <p>2. En ambos ciclos se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio, para lo cual se atenderá de manera prioritaria la educación sensorial. (p. 1229)</p>	<p>La finalidad de la Educación Infantil es contribuir al desarrollo integral y armónico del alumnado en todas sus dimensiones: física, emocional, sexual, afectiva, social, comunicativa, cognitiva y artística, potenciando la autonomía personal y la creación progresiva de una imagen positiva y equilibrada de sí mismo, así como a la educación en valores cívicos para la convivencia. (p. 35889)</p>
Objetivos	<p>b) Establecer relaciones positivas con los iguales y las personas adultas, adquirir las pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.</p> <p>c) Observar y explorar de forma activa su entorno. Conocer los distintos grupos sociales que lo integran, sus características, costumbres, tradiciones, generando actitudes de respeto y confianza. (p. 1230)</p>	<p>b) Observar y explorar su entorno familiar, natural, social y cultural.</p> <p>e) Relacionarse con los demás en igualdad y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en el uso de la empatía y la resolución pacífica de conflictos.</p> <p>h) Promover, aplicar y desarrollar las normas sociales que fomentan la igualdad de género. (p. 35981)</p>

Analizando los fines y objetivos expuestos en la anterior tabla, y pese a que se encontró explícitamente la palabra *social/sociales*, no se encontraron resultados sobre las ciencias sociales entendidas como materia, sino que se refirieron más a aspectos relacionados con el proceso de socialización.

Algo similar sucedió con las ciencias sociales implícitas en este primer análisis. Los resultados obtenidos en esta sección han sido bastante escasos y estuvieron relacionados principalmente con aspectos de socialización, por ejemplo, el encontrado en el Artículo 7. Áreas. del D. 4/2008:

5. Los ejes transversales constituyen ejes de conocimiento que conectan la institución escolar con el entorno social y la realidad cotidiana del alumnado, atravesando todo el proceso de enseñanza-aprendizaje e impregnando el currículo. Adquieren especial significado, en esta etapa, los temas de convivencia, salud, seguridad vial, consumo, medio ambiente, igualdad de oportunidades entre los sexos e interculturalidad. (Decreto 4/2008, pp. 1232).

Esto mismo también se encontró en el D. 98/2022, aunque con ligeras modificaciones:

4. La educación en valores constituye un eje transversal del conocimiento que conecta la institución escolar con el entorno social y la realidad cotidiana del alumnado, atravesando todo el proceso de enseñanza-aprendizaje e impregnando el currículo. Adquieren especial significado, en esta etapa, los valores de convivencia, salud, seguridad vial, consumo responsable, medio ambiente, igualdad de oportunidades entre los sexos e interculturalidad. (Decreto 98/2022, pp. 35892).

En ambos artículos se encontraron aspectos explícitos e implícitos en las ciencias sociales, como, por ejemplo, los temas o valores de convivencia. Sin embargo, como sucedía en el caso anterior, no se encontraron aspectos de las ciencias sociales como materia. Lo mismo ocurrió en el Artículo 5. *Principios Pedagógicos*. del Decreto 98/2022, donde se hacía referencia a que la Educación Infantil contribuirá al descubrimiento del entorno y sus características físicas y sociales. Una vez más, los contenidos se tratan de manera muy genérica.

Tan solo se obtuvieron resultados de las ciencias sociales como materia propiamente dicha en una ocasión dentro de estos apartados más genéricos de ambos decretos y fue en la introducción de ambos, donde se especificaba:

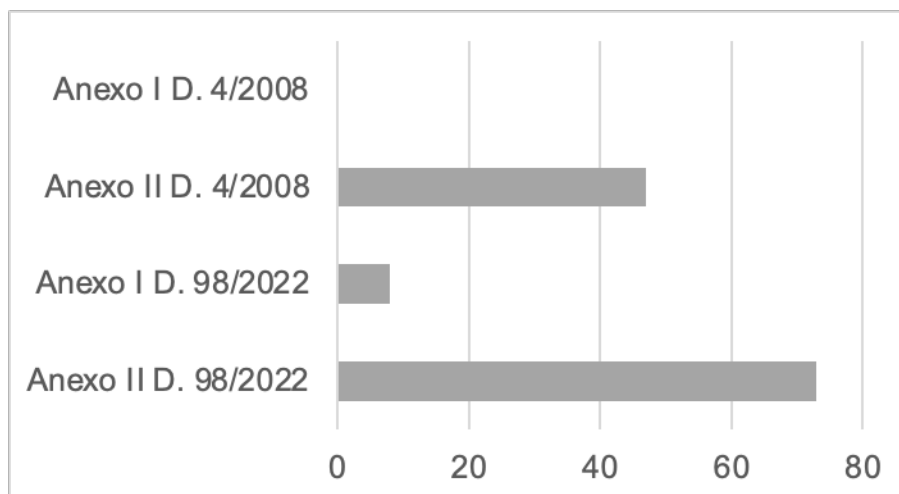
Igualmente, el currículo constituye un elemento clave para el acercamiento de los alumnos a la idiosincrasia de nuestra Comunidad Autónoma. Por ello el conjunto de peculiaridades históricas, geográficas, artísticas, literarias, sociales, económicas e institucionales, habrán de ser incorporadas al mismo a través de las diferentes áreas. (Decreto 4/2008, pp. 1227; Decreto 98/2022, pp. 35886).

Como se puede observar, se mencionaba la necesidad de incluir las peculiaridades históricas y geográficas de nuestra Comunidad, y esto aparecía implícitamente por igual en ambos decretos.

Siguiendo con el segundo análisis llevado a cabo en esta investigación y del mismo modo que se hizo anteriormente, en primer lugar, se hizo una búsqueda explícita de la palabra *social/ sociales* dentro del Anexo I y II de ambos decretos y se obtuvieron los siguientes resultados (figura 3)

Figura 3

Resultados explícitos en anexos de ambos decretos.



Tal y como se muestra, en el Anexo I del D. 4/2008 no se encontró presencia de la palabra *social/sociales*, mientras que en el mismo anexo del D. 98/2022 estaba presente un total de 8 veces. En el Anexo II de este último decreto también se encontró más presencia (73 veces frente a las 47 del D. 4/2008). Analizando en profundidad estos datos, dentro del Anexo I del D. 98/2022 se encontró la competencia personal, social y de aprender a aprender, que fue la que más referencias explícitas hacía a contenidos sociales. Sin embargo, en esta competencia

se volvió a obtener el mismo resultado que en el primer análisis de la investigación pues tal y como se puede ver en el siguiente fragmento, se hacía referencia principalmente a contenidos relacionados con la socialización:

Por otro lado, la escolarización en esta etapa supone también el descubrimiento de un entorno diferente al familiar, en el que se experimenta la satisfacción de aprender en sociedad, mientras se comparte la experiencia propia con otras personas y se coopera con ellas de forma constructiva. (Decreto 98/2022, pp. 35906).

Tras esto se ha procedido a profundizar en los elementos explícitos e implícitos en las ciencias sociales dentro del Anexo II del D. 4/2008, donde se establecen los currículos de la etapa. Focalizando la atención en el del 2º ciclo, se muestran los siguientes resultados dentro del Área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal. En primer lugar, dentro de los objetivos, se han señalado:

3. Dominar la coordinación y el control dinámico del propio cuerpo, afianzando las nociones básicas de orientación en el espacio y la propia lateralidad.

8. Tener una actitud de respeto hacia las características y cualidades de los demás y valorarlas, sin actitudes de discriminación en relación con cualquier rasgo diferenciador. (Decreto 4/2008, pp. 1254-1255).

En lo que respecta a los contenidos, se muestra la tabla 2.

Tabla 2

Contenidos del área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.

Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen.	Bloque 2. Juego y movimiento.	Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana.	Bloque 4. El cuidado personal y la salud.
8. Percepción de los cambios físicos propios y de los demás en relación con el paso del tiempo. 13. Aceptación de las diferencias, de la diversidad, de la identidad y características de los demás evitando la discriminación. (p. 1255).	1. Posturas del cuerpo y movimientos en el espacio y en el tiempo. 2. Nociones básicas de orientación en el espacio y en el tiempo. 12. Utilización de los juegos populares como medio de conocimiento y disfrute. (p. 1256).	2. Normas elementales de relación y convivencia. (p. 1256).	Sin resultados

Y para los criterios de evaluación de esta área solamente se encuentra un resultado:

2. Desarrollar una imagen personal ajustada y positiva e ir progresivamente adquiriendo mayor empatía y mostrar actitud de respeto ante las diferencias. Intervenir de manera adecuada en la resolución de conflictos. (Decreto 4/2008, pp. 1258).

Respecto al Área de Conocimiento del Entorno, se ha encontrado relación con las ciencias sociales en los objetivos 1, 2, 3, 4 y 6. Se presenta el 2 como ejemplo:

2. Establecer algunas relaciones entre las características del medio físico y las formas de vida que en dicho medio se establecen. (Decreto 4/2008, pp. 1260-1261)

Como se mencionó anteriormente, el Área de Conocimiento del entorno es la que guarda más relación con las ciencias sociales, y prueba de ello es la gran cantidad de contenidos que se han encontrado y que se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3

Contenidos del Área de Conocimiento del entorno.

Bloque 1. Medio físico: elementos, relaciones y medidas.	Bloque 2: Acercamiento a la naturaleza.	Bloque 3: La cultura y la vida en sociedad.
20. Estimación de la duración de ciertas rutinas de la vida cotidiana en relación con las unidades de tiempo (día, noche, mañana, tarde, semana, festivo...). (p. 1261).	2. Observación, tanto espontánea como sistemática, y descubrimiento de los diversos elementos del paisaje natural, de las características y comportamientos de algunas plantas y animales del entorno. 6. Relaciones entre los animales, las plantas y las personas. 9. Observación de los diferentes tipos de relaciones que existen entre los animales, las plantas y las personas. (p. 1262).	1. Principales grupos sociales de los que es miembro: familia y escuela. Utilización de estrategias de actuación autónoma y adaptada a ellos: discriminación de comportamientos y actitudes adecuados o inadecuados, uso contextualizado de las normas elementales de convivencia. 2. Diferentes formas de familias. 4. Percepción de las modificaciones y alteraciones de objetos y personas en sus espacios habituales, por el paso del tiempo y la influencia del tiempo atmosférico. 8. Primeras vivencias del tiempo. 9. Las formas sociales del tiempo. 10. Necesidades, ocupaciones y servicios de la vida en comunidad. 14. Observación de las modificaciones que se producen en los elementos del paisaje y en la vida de las personas por el paso del tiempo, el clima y la intervención humana. 17. Valoración y respeto ajustados a las normas que rigen la convivencia en los grupos sociales a los que se pertenece y participación en el establecimiento de algunas de ellas. 23. Interés por conocer las características del propio entorno. 24. Interés por conocer y participar en algunas formas de organización social de la Comunidad Autónoma de Extremadura. 27. Valoración y respeto del patrimonio artístico y cultural de nuestra Comunidad Autónoma. (pp. 1261-1262)

Sin embargo, al igual que sucedía en el área anterior, en los criterios de evaluación se volvieron a encontrar pocos resultados (criterios 2 y 3). Se presenta el 2 como ejemplo:

2. Interesarse por el medio natural en concreto, por el de la Comunidad Autónoma, valorando su riqueza natural, identificando y nombrando algunos de sus componentes, estableciendo relaciones sencillas de interdependencia, manifestando actitudes de cuidado y respeto hacia la naturaleza y participando en actividades para conservarla. (Decreto 4/2008, pp. 1264-1265).

Para finalizar con el Decreto 4/2008, se localizan conexiones con el área en los objetivos 4, 5 y 6 del Área de Los lenguajes: comunicación y representación. Se muestra el 5 como ejemplo:

5. Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumentos de comunicación, información y disfrute. (Decreto 4/2008, pp. 1267-1268)

En lo que respecta a los contenidos encontrados, en la tabla 4, que se encuentra en el anexo I, se pueden observar algunos relacionados con técnicas de enseñanza de las ciencias sociales

Asimismo, cabe reseñar que en dicho decreto se mencionaba que tanto el Área de Conocimiento de sí mismo y Autonomía personal, como el Área de Conocimiento del Entorno contribuyen al desarrollo de la competencia social y ciudadana.

Pasando a la nueva legislación vigente, el Decreto 98/2022, se ha analizado el Anexo I, que hace referencia a las Competencias Clave, y dentro de este se han encontrado menciones explícitas o implícitas de las ciencias sociales en la siguientes: competencia plurilingüe; competencia personal, social y de aprender a aprender; competencia ciudadana; competencia emprendedora; y competencia en conciencia y expresiones culturales.

En lo que respecta a los resultados obtenidos en el Anexo II. *Áreas de Educación Infantil*, se ha encontrado que, en el Área de Crecimiento en armonía, las ciencias sociales están presentes en las siguientes competencias específicas:

3. Adoptar de modo consciente y reflexivo modelos, normas y hábitos de la propia familia y del colegio (cuidado del entorno, rutinas) desarrollando la confianza en sus posibilidades y sentimientos de logro, así como un estilo de vida sostenible y ecosocialmente responsable.

4. Establecer interacciones sociales positivas, en condiciones de igualdad, valorando la importancia de la amistad, el respeto, la confianza y la empatía, en la construcción de la propia identidad. (Decreto 98/2022, pp. 35917-35918)

Los datos obtenidos en los saberes básicos de esta área se presentan en la tabla 5, ubicada en el anexo II.

Y dentro de los criterios de evaluación, se presentan los siguientes resultados:

4.4. Participar activamente en actividades relacionadas con la reflexión sobre las normas sociales que regulan la convivencia y promueven valores como el respeto a la diversidad y la igualdad de género.

4.6. Colaborar en la preparación de actividades relacionadas con costumbres y tradiciones étnicas y culturales presentes en su entorno, mostrando interés por descubrirlas y conocerlas. (Decreto 98/2022, pp. 35928)

Dentro del Área de Descubrimiento y exploración del entorno se han resaltado las siguientes competencias específicas:

2. Experimentar, observar y adoptar progresivamente los procedimientos del método científico y las destrezas del pensamiento computacional y de diseño, frente a distintas situaciones próximas a la infancia, mostrando interés por aplicarlos de manera creativa ante diferentes retos y situaciones y ofreciendo una respuesta secuenciada de manera sencilla.

3. Reconocer algunos elementos y fenómenos de la naturaleza por medio de experiencias lúdicas y cotidianas, mostrando interés por los hábitos que inciden sobre ella, para apreciar y valorar la importancia del uso sostenible, del cuidado y la conservación del entorno en la vida de las personas. (Decreto 98/2022, pp. 35931-35932)

En lo que respecta a los saberes básicos, se muestra la tabla 6, ubicada en el anexo III.

Y al igual que sucedía en el área anterior, también se han encontrado tres resultados en los criterios de evaluación:

1.5. Identificar las situaciones cotidianas espacio-temporales y organizar su actividad mediante la exploración y participación en las rutinas del aula, ordenando las secuencias y utilizando las nociones temporales básicas que acerquen al niño y a la niña de manera progresiva y más intuitiva a dichas nociones.

2.1. Gestionar situaciones, dificultades, retos o problemas mediante la planificación de secuencias de actividades, que generen interés e iniciativa a través de la colaboración con sus iguales y aviven en los niños y niñas un espíritu crítico y creativo a la vez que despierten su curiosidad y su iniciativa investigadora.

3.2. Establecer relaciones entre el medio natural y el social a través de la observación, avanzando en el conocimiento de algunos fenómenos naturales. (Decreto 98/2022, pp. 35939-35940)

Finalmente, en lo que respecta al Área de Comunicación y representación de la realidad se han destacado las siguientes competencias específicas:

2. Interpretar mensajes sencillos y representaciones apoyándose en conocimientos y recursos de su propia experiencia en contextos cotidianos, respondiendo a las demandas y necesidades del entorno, además de construyendo nuevos aprendizajes.

5. Valorar la diversidad lingüística y cultural presente en su entorno enriqueciendo sus estrategias comunicativas y su bagaje cultural. (Decreto 98/2022, pp. 35944- 35945)

Dentro de los saberes básicos de esta área, se han señalado los más destacados, adjuntos en la Tabla 7, en el anexo IV.

Y respecto a los criterios de evaluación también se han obtenido varios (2.2, 4.1, 5.1 o 5.4). Se muestra el 2.2 como ejemplo:

2.2. Interpretar las diferentes representaciones o manifestaciones artísticas, o en formato digital, reconociendo la intencionalidad del emisor y mostrando una actitud curiosa y responsable para construir nuevos aprendizajes de manera cada vez más autónoma y creativa. (Decreto 98/2022, pp. 35958-35959)

Además de estos elementos, en el Decreto 98/2022 se introducen como novedad las situaciones de aprendizaje, y en el Anexo II de dicho decreto se menciona que estas deben favorecer el desarrollo social y el proceso de socialización.

Discusión

El objetivo de este estudio fue analizar la legislación educativa que ha regido y rige la Educación Infantil en Extremadura para así establecer comparaciones en el tratamiento de las Ciencias Sociales dentro de esta.

En primer lugar, se ha realizado una búsqueda focalizada de la palabra *social/sociales* en el Decreto 4/2008, que es el currículo que empezó a regular la etapa de 0 a 6 años bajo el nombre de Educación Infantil en nuestra Comunidad, y el Decreto 98/2022, que es el currículo vigente actualmente y que recientemente ha entrado en vigor. De esta búsqueda focalizada se ha extraído que la palabra *social/sociales* aparece en un mayor número de ocasiones en el Decreto 98/2022, y esto deja entrever que la legislación actual da más importancia a las Ciencias Sociales que la anterior legislación. Sin embargo, analizando en profundidad los datos recogidos, se puede observar que la mayor parte de los elementos que incluyen la palabra *social/sociales* hacen referencia a aspectos relacionados con la convivencia y la relación social, y no tanto a aspectos relacionados con la enseñanza de la geografía y la historia. Esto dista mucho de los aspectos que se consideran importantes en la investigación en ciencias sociales. Sin embargo, no es sorprendente este hecho, ya que en la investigación propuesta por Alsina (2022) también sucede lo mismo con los contenidos matemáticos en la nueva legislación educativa, pues los contenidos tratados en esta están muy lejos de los contenidos actuales de investigación educativa.

No obstante, aunque en el Decreto 98/2022 se encuentran más menciones explícitas a las ciencias sociales que en el Decreto 4/2008, en este último se encuentran más aspectos referentes al conocimiento de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Esta desaparición supone un retroceso, pues tal y como afirman Hernández et al. (2009), el estudio del patrimonio cultural contribuye a los procesos de análisis, reflexión y síntesis por parte del alumnado. Estos procesos están estrechamente ligados al pensamiento científico y computacional por el que tanto se aboga en el Decreto 98/2022, por lo que se estaría desaprovechando una oportunidad inigualable de trabajar estos procesos a través del patrimonio cultural de Extremadura.

Asimismo, en los resultados se puede observar que, debido al carácter globalizador del que se dota a la Educación Infantil, las ciencias sociales aparecen de manera implícita en todas las áreas de ambos decretos, ya sea en contenidos referentes a su aprendizaje o en contenidos que se refieren a posibles métodos o técnicas de enseñanza de estas. Sin embargo, desde este punto, se debe volver a incidir en que los contenidos geográficos e históricos se integran en el currículo de Educación Infantil de manera muy genérica, al igual que sucede en el estudio llevado a cabo por Pinto y Molina (2015), quienes concluyen que, en los currículos de Educación Primaria, la historia local y el patrimonio cultural pasan muy desapercibidas. Esto mismo sucede también en los planes de estudio de los grados de Educación Infantil según Tonda (2009), por lo que se podría decir que el escaso tratamiento de las ciencias sociales es un problema que concierne tanto a niños como adultos. Una vez más, se debe poner el punto

de mira en la legislación educativa, pues los currículos oficiales deberían elaborarse teniendo en cuenta las necesidades educativas actuales.

En este punto de la investigación cabe destacar que, como se puede observar, el currículo de Educación Infantil no cuenta con áreas y contenidos específicos de ciencias sociales, y según Rivero et al. (2022), este podría ser uno de los motivos de la escasez de estudios científicos en el área de didáctica de las ciencias sociales, y, más concretamente, de estudios teóricos en esta área. Sin embargo, y a pesar de la poca importancia que se les da a las ciencias sociales en el currículo de esta etapa, la realidad de las aulas es bien distinta, y prueba de ello es que en este mismo estudio de Rivero et al. (2022), la mayor parte de los artículos encontrados son estudios empíricos que se realizan en los centros educativos trabajando distintas etapas históricas.

Conclusiones

Las ciencias sociales están muy presentes en las aulas actuales de Educación Infantil. Actualmente existen multitud de técnicas innovadoras para la enseñanza de las ciencias sociales y son muchos los investigadores que se dedican a estudiarlas mediante propuestas y estudios empíricos.

En contraposición de lo que se pensaba, las ciencias sociales también están muy presentes en la legislación que regula la Educación Infantil. Sin embargo, no están del todo centradas en contenidos históricos o geográficos como los conocemos tradicionalmente, sino que se centran en la construcción de la identidad del alumnado, ya sea a través del conocimiento de sus orígenes o a través de conceptos espacio-temporales que le sirvan para la construcción de esta. Pero, si las ciencias sociales están presentes en las aulas, tal y como se puede observar en cualquier centro educativo, y también lo están en la legislación que los regula, ¿a qué se debe la escasez de análisis del currículo de Educación Infantil en general, y aún más concretamente, dentro de esta área? Una de las principales limitaciones del estudio ha sido precisamente esta idea, por lo que los datos obtenidos en el análisis no se pueden comparar en profundidad con otros estudios existentes. En futuras investigaciones cabría reflexionar acerca de esto, pero también acerca de la nueva legislación que ampara a los maestros y maestras, pues es de justicia que los Reales Decretos y Decretos surjan de cuestiones que la comunidad educativa y la comunidad científica consideren interesantes; y dadas las posibilidades didácticas que ofrece el patrimonio cultural e histórico de España, y más especialmente, nuestra Comunidad Autónoma, ¿por qué no darle más peso en la nueva legislación?

A modo de conclusión, se pone de relieve la necesidad de más inversión y formación en investigación educativa, además de la necesaria formación en metodologías activas que despertan el interés del alumnado por las ciencias sociales. Además, sería deseable la profundización en líneas de investigación acerca del desarrollo de la competencia social y cívica en la etapa de educación infantil, así como su transferencia al aula. Y esto solo se podría solventar despertando el interés y el pensamiento crítico del alumnado desde edades tempranas. Como se dijo anteriormente, las ciencias sociales contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico del alumnado, desde las primeras etapas educativas, por lo que su inclusión dentro de las aulas de Educación Infantil debería ser obligatoria. Esto no es posible si desde la legislación educativa no se le da el peso suficiente, por lo que se considera que es necesaria una reforma legislativa en este ámbito.

Referencias

- Alsina, A. (2022). Los contenidos matemáticos en el currículo de Educación Infantil: contrastando la legislación educativa española con la investigación en educación matemática infantil. *Épsilon. Revista de Educación Matemática*, (111), 67-89.
- Canals, R., & Pagès, J. (2011). El conocimiento social y su contribución a la enseñanza y el aprendizaje de las competencias básicas. *Aula de innovación educativa*, 198, 35-40.
- Consejería de Educación. (2008). *DECRETO 4/2008, de 11 de enero, por el que se aprueba el Currículo de Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Extremadura*.
- Consejería de Educación y Empleo. (2022). *DECRETO 98/2022, de 20 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Extremadura*.
- Corrales Serrano, M., Sánchez Martín, J., Moreno Losada, J., Zamora Polo, F., & Espejo Antúnez, L. (2019). Educar en la participación. Una visión transversal de la educación para la participación ciudadana. *Cuadernos de Investigación en Juventud*, (7), 29-49. <http://dx.doi.org/10.22400/cij.7.e037>
- Corrales Serrano, M., Sánchez Martín, J., Moreno Losada, J., Zamora Polo, F. (2020). Educar en la sostenibilidad: retos y posibilidades para la didáctica de las Ciencias Sociales. *Cuadernos de investigación en juventud*, (8), 36-59. <http://dx.doi.org/10.22400/cij.7.e03710.22400/cij.8.e046>
- Criado García-Legaz, A. y Cruz-Guzmán, M. (2014). ¿Cómo mejorar la educación científica de Primaria en España desde el currículo oficial? Sugerencias a partir de un análisis curricular comparativo en torno a las finalidades y contenidos de la Ciencia escolar. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 32(3), 249-266. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1069>
- Cuenca, J. (2008). La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Infantil. En R.M. Ávila, A. Cruz, y M.C. Díez. (Eds). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*. (pp. 289-312). AUPDCS.
- De la Hoz, J. y Hard, E. (2022). Pedagogía y didáctica de las ciencias sociales para la educación Infantil. *Revista Innova Educación*, 4(4), 48-64. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.04.004.es>
- Ferrer, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón: Revista de pedagogía*, 63(1), 63-75.
- Hernández, A., Nieto, A. y Pulido, F. (2009). La lectura del "Paisaje Cultural", estrategia didáctica en la enseñanza de las Ciencias Sociales: El ejemplo de las Hurdes, Extremadura. *Campo Abierto*, 28(2), 87-101.
- Hidd-Nassar, N. (2019). Las ciencias sociales en la educación parvularia. *Revista Educación Las Américas*, 7, 8-14. <https://doi.org/10.35811/rea.v7i0.18>
- Herrero, I., Martín, J., Torija, B., & Martín, T. (2021). ¿Cómo enseñar la Prehistoria en Educación Infantil? Ideas y recursos de los docentes en formación. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 28, 4-22.
- Martín, N. (2015). *La mota y los niños, un proyecto educativo para trabajar y acercar el patrimonio local a la educación infantil*. Universidad de Granada. Revisado en: https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/40969/Mart%EDn_Bayona_Nazaret.pdf?sequence=1
- Millán, M. (2021). El conocimiento del entorno en Educación Infantil. Teoría y práctica desde las Ciencias Sociales y su didáctica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (40), 3-20. <https://doi.org/10.7203/DCES.40.16962>
- Miralles, P. y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 81-90.

- Morales, J. y López, J. (2022). Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil: expectativas curriculares y formación docente. *Educatio Siglo XXI*, 40(3), 61-82. <https://doi.org/10.6018/educatio.487691>
- Moscoso, M. (2016). Manual pedagógico: El conocimiento del mundo social y cultural en Educación Infantil. *Papers infancia_c 12 (número especial)*, 1-60.
- Ortuño Molina, J., Gómez Carrasco, C., & Ortiz Cermeño, E. (2012). La evaluación de la competencia educativa social y ciudadana desde la didáctica de las ciencias sociales. Un estado de la cuestión. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 26, 56-72. <https://doi.org/10.7203/dces.26.1931>
- Parra, D., Colomer, J. y Sáiz, J. (2015). Las finalidades socioeducativas de las ciencias sociales en el marco de la LOMCE. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (79), 8-14.
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo*, 30, 255-269.
- Peiró, R. (2020, 8 de mayo). *Ciencias sociales*. Economipedia.com. <https://economipedia.com/definiciones/ciencias-sociales.html>
- Pérez, E., Baeza, C. y Miralles, P. (2008). El rincón de los tiempos. Un palacio en el aula de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, (48), 1-10. <http://dx.doi.org/10.35362/rie4812261>
- Pinto, H. y Molina, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 103-128. <http://dx.doi.org/10.6018/j/222521>
- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *História & Ensino*, 9, 133-155.
- Rivero, P., Mendioroz, A. y Navarro-Neri, I. (2022). La producción científica en castellano sobre Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil (2017- 2022). *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 13, 5-34. <https://doi.org/10.30827/unes.i13.26114>
- Rodríguez, C. (2010). "Los castillos": proyecto de investigación en educación infantil. *Jameos: publicación del CEP de Lanzarote*. Gobierno de Canarias.
- Sarmiento, P., & Tovar, M. (2007). El análisis documental en el diseño curricular: Un desafío para los docentes. *Colombia Médica*, 38(4), 54-63.
- Soares, K. (2022). Ciência de Dados Sociais: uma visão sociológica das Humanidades Digitais. *Simbiótica Revista Eletrônica*, 8(4), 46-70. <https://doi.org/10.47456/simbitica.v8i4.37346>
- Tonda, E. (2009). La geografía en el grado de maestro de Educación Infantil en España. En VV.AA. (Coord.). *A Inteligência Geográfica na Educação do Século XXI* (1-23). Associação de Professores de Geografia.
- Yüksek, S. y Tezel, F. (2022). Preschool History Geography Curriculum and its effects o emotional intelligence. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(2), 376-389. <https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.2.616>

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

Los/as autores/as declaran no incurrir en conflicto de intereses con la publicación de este artículo.

Anexo I

Tabla 4

Contenidos del área de Los lenguajes: comunicación y representación.

Bloque 1. Lenguaje verbal.			Bloque 2. Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación	Bloque 3. Lenguaje plástico.	Bloque 4. Lenguaje musical.	Bloque 5. Lenguaje corporal.
1.1. Escuchar, hablar y conversar.	1.2. Aproximación a la lengua escrita.	1.3. Acercamiento a la literatura.	4. Acercamiento a producciones audiovisuales como películas, dibujos animados o videojuegos, como medios de conocimiento de otras realidades. (Decreto 4/2008, pp. 1270)	11. Interpretación de diferentes tipos de imágenes presentes en nuestro entorno extremeño. (Decreto 4/2008, pp. 1270)	9. Canciones del folklore extremeño, canciones contemporáneas, danzas populares, bailes regionales... 12. Valoración e interés por el folklore extremeño. (Decreto 4/2008, pp. 1271)	No se encuentran resultados.
No se encuentran resultados.	2. Interpretación de imágenes, carteles, grabados, fotografías..., que acompañan a textos escritos, estableciendo relaciones entre ambos. 5. Diferenciación entre las formas escritas y otras formas de expresión gráfica (dibujos o señales convencionales, por ejemplo). (Decreto 4/2008, pp. 1269)	1. Textos orales de tradición cultural. 2. Comprensión y reproducción correcta de algunos textos de tradición cultural en general y en concreto de nuestra Comunidad (trabalenguas, adivinanzas, refranes, canciones de corro y de comba, canciones para sortear...) individual y colectivamente. 4. Textos orales de nuestra Comunidad: canciones, romanzas, cuentos, coplas, poesías, dichos populares, refranes... 5. Atención e interés hacia textos de tradición cultural en general y de nuestra Comunidad. (Decreto 4/2008, pp. 1269)				

Anexo II

Tabla 5

Saberes básicos en el Área de Crecimiento en armonía.

A. El cuerpo y el control progresivo del mismo.	B. Equilibrio y desarrollo de la afectividad.	C. Hábitos de vida saludable para el autocuidado y el cuidado del entorno.	D. Interacción socioemocional en el entorno. La vida junto a los demás.
No se encuentran resultados.	No se encuentran resultados.	C.2.2.1. Rutinas: planificación secuenciada de las acciones para resolver una tarea; normas de comportamiento social en la comida, el descanso, la higiene y los desplazamientos. C.2.2.2. Prácticas sostenibles y ecosocialmente responsables relacionadas con la alimentación, la higiene, el descanso, el autocuidado y el cuidado del entorno. (Decreto 98/2022, pp. 35924)	D.1.2.2. La familia y la incorporación a la escuela. Habilidades sociales de convivencia: comunicación de sentimientos y emociones y pautas básicas de convivencia, que incluyan el respeto a la igualdad de género. D.2.2.2. Otros grupos sociales de pertenencias: características, funciones y servicios. D.3.2.3.4. Celebraciones, costumbres y tradiciones: herramientas para el aprecio de las señas de identidad étnico-cultural presentes en su entorno. (Decreto 98/2022, pp. 35924-35925)

Anexo III

Tabla 6

Saberes básicos del Área de Descubrimiento y exploración del entorno.

A. Diálogo corporal con el entorno. Exploración creativa de objetos, materiales y espacios.	B. Experimentación en el entorno. Curiosidad, pensamiento científico, razonamiento lógico y creatividad.	C. Indagación en el medio físico y natural. Cuidado, valoración y respeto.
<p>A.1.2.1. El entorno. A.2.2.3. Nociones espaciales básicas en relación con el propio cuerpo, los objetos y las acciones, tanto en reposo como en movimiento. A.2.2.4. Identificación y organización del tiempo: día-noche, estaciones, los días de la semana, el calendario. (Decreto 98/2022, pp. 35935)</p>	<p>B.1.2.2. Construcción de nuevos aprendizajes, establecimiento de relaciones y conexiones entre lo conocido y lo novedoso, entre experiencias previas y nuevas, andamiaje e interacciones de calidad con las personas adultas, con iguales y con el entorno. B.2.2.4. Pensamiento crítico. Evaluación entre iguales del proceso y los resultados. Hallazgos, verificación y conclusiones. (Decreto 98/2022, pp. 35936)</p>	<p>C.1.2.1. Elementos naturales: agua, tierra y aire. C.1.2.3. Fenómenos naturales: identificación y repercusión en la vida de las personas. C.2.2.2. El cambio climático. El cuidado del medioambiente. La influencia de las acciones de las personas en el medio físico y natural. (Decreto 98/2022, pp. 35937)</p>

Anexo IV

Tabla 7

Saberes básicos del Área de Comunicación y representación de la realidad.

A. Intención y elementos de la interacción comunicativa.	B. El lenguaje y los hablantes.	C. Comunicación verbal oral. Comprensión, expresión y diálogo.	D. Aproximación al lenguaje escrito.	E. Aproximación a la educación literaria.	F. Lenguaje y expresión musical.	G. Lenguaje y expresión plástica y visual.	H. Lenguaje y expresión corporal.	I. Herramientas digitales y tecnologías emergentes.
<p>A.3.2.1. Aplicación de las convenciones sociales en los intercambios lingüísticos en situaciones comunicativas que potencien el respeto y la igualdad: atención, escucha activa, turnos de diálogo y alternancia. (Decreto 98/2022, pp. 35951)</p>	<p>No se encuentran resultados.</p>	<p>C.1.2.1. El lenguaje oral en situaciones cotidianas: conversaciones, juegos de interacción social y expresión de vivencias. C.3.2.2. Comprensión del mundo y de mensajes a través de la escucha activa. (Decreto 98/2022, pp. 35952)</p>	<p>D.1.2.3. Textos escritos en diferentes soportes. D.2.2.2. Códigos de representación. Representaciones gráficas: imágenes, símbolos, números. (Decreto 98/2022, pp. 35953)</p>	<p>No se encuentran resultados.</p>	<p>F.2.2.2. Intención expresiva en las producciones musicales. (Decreto 98/2022, pp. 35955)</p>	<p>G.1.2.2. Intención expresiva de producciones plásticas y pictóricas. (Decreto 98/2022, pp. 35955)</p>	<p>No se encuentran resultados.</p>	<p>I.2.2.2. Lectura e interpretación crítica de imágenes e información recibida a través de medios digitales. (Decreto 98/2022, pp. 35956)</p>

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)

<https://revista-reidics.unex.es>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.08>

Valoración del potencial didáctico de los temas socialmente controvertidos en la formación inicial docente

Assessment of the teaching potential of socially controversial issues within trainee teachers

Iratxe Gillate  0000-0001-8128-9090

Universidad del País Vasco (España)

iratxe.gillate@ehu.es

Janire Castrillo  0000-0002-6449-180

Universidad del País Vasco (España)

janire.castrillo@ehu.es

Ursula Luna  0000-0003-1742-6035

Universidad del País Vasco (España)

ursula.luna@ehu.es

Alex Ibáñez-Etxeberria  0000-0001-9378-9714

Universidad del País Vasco (España)

alex.ibanez@ehu.es

Fechas · Dates

Recibido: 21 de noviembre de 2023

Aceptado: 1 de febrero de 2024

Publicado: 21 de marzo de 2024

Financiación · Funding

Este estudio ha sido financiado por los grupos de investigación Sociedades, procesos, culturas (IT1465-22) y GIPyPAC (IT1442-22) de la Universidad del País Vasco, y por el Departamento de Paz y Convivencia del Gobierno Vasco (OTRI 2023.0286).

Cómo citar · How to cite

Gillate I., Castrillo, J., Luna, U., & Ibáñez-Etxeberria, A. (2024). Valoración del potencial didáctico de los temas socialmente controvertidos en la formación inicial docente. *REIDICS*, 14(1), 139-156. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.08>

Resumen

Los temas socialmente controvertidos se presentan como un recurso óptimo para trabajar distintas capacidades en la asignatura de ciencias sociales, especialmente de cara a desarrollar la competencia ciudadana. Este estudio indaga, precisamente, en el valor que el profesorado en formación inicial atribuye a las mismas. Han participado 239 estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad del País Vasco, 177 en el grupo experimental y 122 en control. Los datos se han recabado a través de un cuestionario de 8 ítems, con formato de respuesta Likert. Los resultados han señalado pequeños cambios en la valoración que el profesorado en formación brinda a la utilización de los temas controvertidos para enseñar ciencias sociales e historia en Educación Primaria. En conclusión, se ve necesaria la inclusión de estas temáticas en la formación del futuro profesorado, como vía para romper con las concepciones epistemológicas tradicionales con las que llegan a la formación universitaria

Palabras clave: Formación del profesorado; Temas controvertidos; Didáctica de las ciencias sociales; Enseñanza de la historia.

Abstract

Socially controversial issues are presented as an optimal resource for working on different skills in the subject of social sciences, especially with a view to developing the citizenship competence. This study explores, precisely, the value that teachers in initial training attribute to them. A total of 239 students of the Primary Education Degree of the University of the Basque Country participated, 177 in the experimental group and 122 in the control group. The data were collected through an 8-item questionnaire, with Likert response format. The results have shown small changes in the value that trainee teachers give to the use of controversial issues to teach social sciences and history in primary school. In conclusion, we consider it necessary to include these topics in the future teacher's training programs, as a way to break with the traditional epistemological conceptions with which they arrive at university education.

Keywords: Teacher education; Controversial issues; Social science teaching; History teaching.

Introducción

La universidad debe preparar a docentes que, en sus futuras clases, sepan educar al alumnado para el ejercicio de la ciudadanía ante los retos del siglo XXI, ofreciendo para ello formación en aquellas metodologías, estrategias o recursos didácticos, que de manera más eficaz contribuyan al desarrollo de las competencias. El enfoque competencial de los actuales currículos educativos, ha requerido la modificación del modelo de enseñanza-aprendizaje de todas las áreas de conocimiento. También, por supuesto, el de las ciencias sociales, la geografía y la historia, que se relacionan de manera directa con la adquisición de la competencia ciudadana (Barton y Levstik, 2004).

En relación a esa última competencia Merchán y García (2018) indican que:

Se refiere al uso del conocimiento para la comprensión de fenómenos y problemas sociales, a la interacción con otras personas y, en fin, a la participación en la vida social gracias a la disposición de conocimientos y a ciertas actitudes (p. 133).

Así, la enseñanza de las ciencias sociales y la historia debería contribuir a que el alumnado, a lo largo de su trayectoria escolar: 1) adquiera saberes útiles para entender el entorno social y cultural en el que se desenvuelve (información sobre instituciones o dinámicas sociales), 2) aprenda a ejecutar procedimientos sociales críticos (enfrentarse a relatos diversos, contrastar la veracidad de datos), y 3) pueda desarrollar actitudes y valores ciudadanos de participación, empatía, tolerancia... (Ortuño et al., 2012; Puig y Morales, 2015).

El recién aprobado Decreto 77/2023, de 30 de mayo, *de establecimiento del currículo de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi* (CAE) expone en su primer anexo un perfil de salida para el alumnado de la etapa de Primaria, en el que se recoge la competencia ciudadana en términos similares a los arriba mencionados. En concreto, la competencia ciudadana se desglosa en los siguientes cuatro descriptores operativos:

1. Entender los hechos históricos y sociales más relevantes relativos a su propia identidad y cultura, reflexionando sobre las normas de convivencia y aplicándolas de manera constructiva.
2. Participar en actividades comunitarias, la toma de decisiones y la resolución de los conflictos de forma dialogada y respetuosa con los procedimientos democráticos.
3. Reflexionar sobre valores y problemas éticos de actualidad, entendiendo la necesidad de respetar diferentes culturas e ideologías, rechazando prejuicios y estereotipos, y oponiéndose a cualquier forma de discriminación y violencia.
4. Adoptar hábitos de vida sostenibles, para contribuir a la conservación de la biodiversidad desde una perspectiva tanto local como global.

Así, la enseñanza de la historia debía abogar por movilizar los conocimientos académicos sobre el pasado para comprender la realidad social actual y adquirir así habilidades ciudadanas, lejos de un modelo de aprendizaje transmisivo. Sin embargo, la literatura científica ha dejado de manifiesto que la práctica usual en las clases de historia sigue siendo la de una enseñanza

basada en la memorización de contenidos declarativos, que son presentados como conocimientos acabados. Por ejemplo, algunas investigaciones han constatado que son mayoría quienes se inclinan a enseñar el pasado desde un enfoque simplista, basado en una narración única pretendidamente “neutral”, y menos quienes integran en sus clases una dimensión interpretativa de la historia, más acorde con la concepción disciplinar (Yilmaz, 2010; Voet y De Wever, 2016; Wansink, Akkerman y Wubbels, 2016).

El formato tradicional de impartir historia a modo de “pasar materia”, con rutinas academicistas, descriptivas y transmisivas, puede estar viéndose propiciada por factores como el exceso de contenidos curriculares que deben impartirse cada curso. La vigencia de esos enfoques tiene claras repercusiones en el tipo de historia que se aprende. Así, en España se ha certificado que buena parte del alumnado, al finalizar la Secundaria, muestra bajos niveles de marcadores del pensamiento histórico (Sáiz y López-Facal, 2015; Gómez y Miralles, 2015; Sáiz y Fuster, 2014). Al respecto, también se ha criticado el enfoque anticuado de libros de texto hispanos, puesto que en ellos prima la presencia de una narrativa histórica dominante como compendio de hechos y las actividades exigen una escasa demanda cognitiva al alumnado: recordar, reconocer y reproducir la información contenida en el texto, sin incitar a razonar e interrogarse sobre los hechos históricos presentados. Todo lo cual, ha convertido a los manuales en un particular objeto de interés (Colomer, Sáiz y Valls, 2018; Gómez Carrasco, 2014; Sáiz, 2013; 2014; Sáiz y Colomer, 2014).

La discordancia entre el potencial educativo que se atribuye a la historia como formadora de ciudadanía y la realidad de las aulas, donde no se trabaja la explicación causal y la comparación pasado-presente, provoca que el alumnado no valore la utilidad de la disciplina (Suárez, 2012). Además, el modelo de enseñanza tradicional, basado en el uso del libro de texto, las explicaciones del profesorado y la memorización de conceptos, parece no haberse mostrado realmente eficaz para trabajar en las aulas desde un enfoque de adquisición competencial (Martínez et al., 2006). Por ello, en los últimos años viene proponiéndose la alternativa de orientar las prácticas pedagógicas para romper epistemológicamente con la tradicional enseñanza memorística, descriptiva y acrítica de la historia (Gómez-Carrasco et al., 2018).

Entre las propuestas de renovación, hay quienes han sugerido reorientar los contenidos que se llevan al aula hacia problemas de la realidad ciudadana que, lejos de los planteamientos tradicionales de la enseñanza de la historia, conecten mejor con los mecanismos de aprendizaje de los y las discentes. Estaríamos hablando de introducir en las clases ciertas problemáticas incómodas o tabúes, socialmente latentes y que, usualmente, llevan aparejadas la controversia, ya que distintos colectivos sociales pueden mostrar hacia ellas puntos de vista divergentes, e incluso enfrentados (Evans y Saxe, 1996).

Ciertamente, si quiere contribuir al desarrollo de la competencia ciudadana, se debe enseñar a lidiar democráticamente con ese tipo de problemas sociales candentes, ya que no son realidades ajenas al alumnado (Santisteban, 2019). Podrían servir como ejemplos el desarrollo sostenible, los refugiados, las desigualdades de género, o los debates sobre la memoria histórica y democrática.

Indudablemente, esa última cuestión constituye un debate público de primer orden, que ya la publicación de distintas leyes orientadas al reconocimiento de las víctimas de la guerra y el franquismo han suscitado desencuentros tanto en la esfera política como en la sociedad civil. Desde un punto de vista didáctico, la memoria histórica, más allá de conectar con la realidad social, ofrece posicionamientos divergentes sobre el pasado y el presente, junto a testimonios directos de la época, que con frecuencia están dotados de una fuerte carga emocional. Todo ello supone una valiosa oportunidad educativa, pues ayuda a desarrollar la empatía histórica y el pensamiento crítico, y en última instancia, también contribuye a construir una historia provista de conciencia (Cuesta, 2011; Delgado Algarra, 2014; Gillate et al., 2023; Martínez y Sánchez, 2018; Valls, 2007).

Abordar en las aulas ese y otros temas controvertidos que suscitan debate en la sociedad actual, implica problematizar los contenidos, facilitando el desarrollo del pensamiento reflexivo, el contraste de opiniones, la búsqueda de un posicionamiento propio y su argumentación, y también el desarrollo del pensamiento histórico. De manera que, introduciendo en las aulas ese tipo de temáticas se favorece, además de una mayor implicación emocional del alumnado, la formación del pensamiento social y crítico y la adquisición de capacidades para el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable y crítica (López Facal y Santidrián, 2011). De hecho, en países como Reino Unido o Irlanda la controversia forma parte del currículum del área de educación para la ciudadanía y existe una larga trayectoria investigadora al respecto (Berg, Graeffe y Holden, 2003).

Merchán y García (1997) han señalado algunos criterios a tener en cuenta a la hora de escoger las temáticas controvertidas que se introducen en las clases. En primera instancia, se situaría la recurrencia del tema respecto a los problemas básicos de la sociedad (desigualdad, poder, conflicto...). En segundo lugar, la diversidad de miradas posibles que pueden adoptarse, para dejar de manifiesto los posibles posicionamientos divergentes, e incluso enfrentados, que pueden tener distintos colectivos ante la misma temática. Y, en tercer lugar, estaría el nivel de complejidad que la temática en sí reviste, en cuanto a las características del conocimiento que se moviliza.

A pesar de los beneficios que parece conllevar el abordaje de temas socialmente controvertidos en las aulas, estudios recientes realizados en España indican que su presencia en las aulas sigue siendo escasa, lo cual se puede atribuir, entre otros factores, a la falta de formación docente al respecto y a la inseguridad que la misma genera entre el profesorado que tiene que tratarlas en sus clases (López Zurita y Felices de la Fuente, 2023).

En efecto, parece ser que también buena parte de los y las docentes en activo de otros contextos geográficos no están completamente preparadas para lidiar con temas controvertidos en su alumnado (Oulton et al., 2004). De hecho, estudios como el de Kello (2016) muestran que, a veces, el profesorado pone en práctica estrategias para evitar que la controversia aflore con fuerza en el aula, debido a la inseguridad que sienten a la hora de trabajar estos temas. De todos modos, las experiencias del profesorado al enfrentarse a los temas controvertidos siguen siendo un campo de indagación en el que todavía no se ha profundizado lo suficiente (Jovanovic y Maric, 2020).

De manera que, parece pertinente apostar por que el profesorado en formación aprenda a lidiar con temas conflictivos del pasado o del presente en sus clases (Claire, 2001). Tanto más, cuando existen estudios que han señalado que los y las futuras docentes, que actualmente están formándose en la universidad, han mostrado la pervivencia de concepciones epistemológicas sobre la historia que conllevan el uso de una metodología tradicional en su enseñanza (Gómez Carrasco et al., 2018). Además, otros estudios han señalado que el futuro profesorado no otorga la relevancia suficiente al tratamiento de temáticas socialmente controvertidas (Ortega-Sánchez y Pagès, 2020). Y, asimismo, algunas investigaciones han dejado de manifiesto que, ese futuro profesorado carece de formación para abordar los aspectos más conflictivos de los que las temáticas socialmente controvertidas mismas se revisten, como sucede con el caso particular de la memoria histórica (Castrillo et al., 2022; 2023).

Entendiendo que las concepciones docentes son un marcador que condiciona las temáticas que se llevan al aula, las dinámicas que se siguen en ella y la profundidad con la que se abordan, éstas resultan un campo de indagación relevante. Por ello, y considerando todo lo antedicho, hemos planteado un estudio cuyo objetivo es analizar la validez que el profesorado de educación primaria en formación inicial atribuye al abordaje de temas socialmente controvertidos como recurso para aprender ciencias sociales e historia; y conocer si la participación en proyectos de aula sobre alguna temática específica puede incidir positivamente en el aumento de dicha valoración.

Método

Diseño

Se realizó un estudio cuasi-experimental de índole cuantitativa, con toma de datos pre y post e intervención con grupo control.

Participantes

En el presente estudio han tomado parte 239 estudiantes de 8 aulas del tercer curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad del País Vasco, enrolados en el *Proyecto 1936*, que se desarrolló entre enero y abril de 2021, en el marco de la asignatura Ciencias Sociales y su Didáctica II. Los y las participantes fueron de edades comprendidas entre los 20 y los 58 años ($M = 21.60$; $DT = 1.37$). No se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en la distribución por sexo ($\chi^2_1 = 0.29$; $p = .585$), ni por edad ($\chi^2_3 = 3.04$; $p = .386$) (Tabla 1).

Tabla 1

Distribución por sexo y edad de los y las participantes

		Grupo				Total	
		Experimental		Control		N	%
		n	%	n	%		
Sexo	Hombre	37	31.9	43	35.2	80	33.6
	Mujer	79	68.1	79	64.8	158	66.4
Edad	20 años	0	0.0	1	0.8%	20.00	0
	21 años	89	76.7	86	69.9	21.00	89
	22 años	13	11.2	13	10.6	22.00	13
	23 o más años	14	12.1	23	18.7	23.00	14

Procedimiento e intervención

El estudio comenzó tras la obtención del consentimiento informado por parte del conjunto de participantes. Para recabar información sobre el cambio que pudiera haberse dado en el valor que los y las participantes atribuían a la utilización de temas socialmente controvertidos como recurso didáctico para aprender ciencias sociales e historia, se les solicitó cumplimentar un cuestionario. El grupo experimental cumplimentó el cuestionario, antes y después de tomar parte en el *Proyecto 1936*; mientras que el grupo control hizo lo propio en las mismas fechas, pero sin tomar parte en el citado proyecto de aula. Los cuestionarios pre y post se cumplimentaron en condiciones rutinarias de docencia.

El *Proyecto 1936* buscó formar al futuro profesorado en la integración de temas controvertidos en el aula de ciencias sociales, y tuvo como eje temático la guerra civil española y la recuperación de la memoria histórica. La intervención didáctica tuvo una duración total de 12 horas, estructuradas en 8 sesiones (4 semanas). A lo largo de las mismas, primero se trabajaron conocimientos sobre la guerra civil y la memoria histórica de manera teórica, con explicaciones del profesorado y el uso de presentaciones Powerpoint. Después, se utilizaron diversos materiales y formatos educativos de carácter más práctico, como el visionado del documental *Gernikaren Egiak (Las verdades de Gernika)*, que muestra la labor desarrollada por parte de un colectivo para recuperar las memorias de la guerra en la localidad de *Gernika*. También se utilizó la app *Eibar 1936-1937 Guía*, que contiene información sobre la historia de la guerra en la villa guipuzcoana de *Eibar* y sobre el patrimonio relacionado con la misma, como fuente en la que el alumnado tuvo que buscar algunos datos sobre la época y escuchar testimonios reales sobre la guerra. El producto final que se solicitó a los y las participantes fue un trabajo individual, orientado a la recuperación de un pasaje de memoria, relacionado con su entorno cercano.

Con anterioridad a la implementación del proyecto, el grupo experimental había trabajado ya acerca del potencial de los temas controvertidos de cara a desarrollar la competencia ciudadana, a través de la lectura de 4 artículos científicos al respecto y la subsiguiente elaboración individual de una reflexión escrita. En esa reflexión, se les pidió que construyesen una argumentación propia, basándose en los mencionados artículos. Así, el *Proyecto 1936* tuvo como objetivo que el alumnado del grupo experimental profundizase en cómo pueden llevarse al

aula los temas sociales candentes en la práctica, mediante el ejemplo de la memoria histórica sobre la guerra civil.

Instrumento

Para recabar los datos, se creó un cuestionario autoaplicado compuesto de 8 ítems, con formato de respuesta de tipo Likert con 5 opciones (1=muy poco y 5=muchísimo) (tabla 2). El cuestionario estuvo formado por una única variable, llamada *Potencial de los temas controvertidos para enseñar y aprender ciencias sociales*. Esa variable pretendía medir la valoración que los y las participantes hacían sobre la potencialidad que los temas controvertidos presentan para enseñar y aprender ciencias sociales en la etapa de educación primaria ($KMO=.937$; $\chi^2(28)=1522388$; $p<.001$).

La variable tiene una consistencia elevada ($\alpha= .94$). Los 8 ítems que conforman esta variable en conjunto explican el 70.9% de la varianza total. Se agrupan en dos bloques distintos: en el primer bloque de ítems, se pregunta si los y las participantes piensan que trabajar temas controvertidos ayuda en el aprendizaje de las ciencias sociales y la historia en la etapa de Educación Primaria (ítems 1-4). En el segundo bloque, se realizan las mismas preguntas, pero no se especifica ninguna etapa educativa (ítems 5-8), con la intención de detectar si los y las participantes consideran que los temas socialmente conflictivos son adecuados para llevar al aula de Primaria, pero quizá más convenientes para etapas educativas posteriores.

Tabla 2
Cuestionario

Nº	Ítem
1	Los temas controvertidos deben trabajarse en Educación Primaria
2	Los temas controvertidos son válidos para trabajar Ciencias Sociales en Educación Primaria
3	Trabajando temas controvertidos en Educación Primaria, el alumnado aprende historia
4	Trabajando temas controvertidos en Educación Primaria, el alumnado desarrolla el pensamiento crítico
5	Los temas controvertidos ayudan a aprender historia
6	Trabajando temas controvertidos, se aprende historia de manera más significativa
7	Los temas controvertidos ayudan a entender la Historia
8	Utilizar temas controvertidos para trabajar la Historia, ayuda a desarrollar el pensamiento crítico

Análisis estadístico de la información

Una vez comprobada la ausencia de valores atípicos y patrones de valores perdidos no aleatorios, se calcularon los estadísticos descriptivos para la variable *Potencial de los temas controvertidos para enseñar y aprender ciencias sociales*, tanto de manera global, como para cada uno de los ítems aisladamente (distribución, tendencia central, dispersión y forma), y se comprobó el cumplimiento del supuesto de normalidad.

Para estudiar las diferencias de medias para antes y después de la intervención realizada tanto en el grupo experimental, como en el grupo de control, se han usado pruebas T de Student para muestras relacionadas y no relacionadas para la variable. Para el caso de los ítems, se han realizado pruebas no paramétricas de Wilconson. Esos resultados se han acompañado de sus correspondientes cálculos del tamaño del efecto. Para realizar ese conjunto de pruebas estadísticas, se ha utilizado el programa IBM SPSS Statistics 26.

Resultados

Las pruebas relativas a las diferencias de medias con el estadístico de contraste de la T de Student, han mostrado diferencias estadísticamente significativas en los resultados de la variable *Potencial de los temas controvertidos para enseñar y aprender ciencias sociales*, para antes y después de participar en el proyecto de aula (*Proyecto 1936*). En el marco de esas diferencias, tanto antes como después de la intervención, el grupo experimental presentó una media mayor que el grupo de control. Además, también fue mayor el tamaño del efecto del cambio operado tras la intervención en el grupo experimental ($d=0.753$), que el que se mostró antes de esta ($d=0.588$) (tabla 3).

Tabla 3

Diferencias de medias entre el grupo experimental y control antes y después de participar en la actividad

	Tipo grupo	n	Media	SD	t	Sig.	d
PRE	Exp.	177	,3146935	,81974511	4.999	<.001	0.588
	Con.	122	,3017962	1,06542763			
POST	Exp.	177	,3912852	,80713410	6.402	<.001	0.753
	Con.	122	,3752489	1,02585498			

Por otra parte, realizadas las correspondientes diferencias de medias con el estadístico de contraste de la T de Student en el grupo experimental antes y después de la actividad los resultados obtenidos muestran que no se han producido diferencias estadísticamente significativas en dicho grupo (tabla 4).

Tabla 4

Diferencia de medias en el grupo experimental antes y después de la actividad

Tipo cuestionario	n	Media	SD	t	Sig.
PRE	177	.3146935	.81974511	1.185	.238
POST	177	.3912852	.80713410		

A continuación, con el fin de ilustrar con mayor detalle algunos de los elementos que muestran los cambios producidos en la variable *Potencial de los temas controvertidos para enseñar y aprender ciencias sociales*, se exponen los datos obtenidos para cada uno de los 8 ítems del cuestionario que componen la variable estudiada, antes y después de la intervención en el grupo experimental, para lo que se ha utilizado la prueba no paramétrica de Wilconson.

Concretamente, en el grupo experimental encontramos diferencias estadísticamente significativas en el ítem 1, sobre si los temas controvertidos deben trabajarse en Educación Pri-

maria, a favor del postest ($Z=3.002$, $p<.003$, $d=0.4$), con un tamaño del efecto moderado. Los resultados de la tabla 5 nos indican que antes de la intervención el alumnado consideraba mayoritariamente que los temas controvertidos tienen que trabajarse en Educación Primaria, siendo la opción más elegida “muchísimo” (53.8%; $n=63$), seguida de la opción “mucho” (36.8%; $n=43$). Tras la intervención, la opción “muchísimo” ha aumentado, pasando a ser un 65.8% ($n=77$), mientras que “mucho” (31.6%; $n=37$) y “suficiente” (2.6%; $n=3$) han descendido.

Tabla 5

Los temas controvertidos deben trabajarse en Educación Primaria

Respuesta	PRE		POST	
	n	%	n	%
Muy poco	0	0	0	0
Poco	1	0.9	0	0
Suficiente	10	8.5	3	2,6
Mucho	43	36.8	37	31.6
Muchísimo	63	53.8	77	65.8

Los resultados del grupo experimental para el ítem 2, relativo a si los temas controvertidos son válidos para trabajar las Ciencias Sociales en Educación Primaria, evidenciaron diferencias estadísticamente significativas de tamaño pequeño a favor del postest ($Z=2.333$, $p<.020$, $d=0.309$). En la tabla 6, los resultados señalan que ni antes ni después de la intervención ningún alumno/a consideraba que los temas controvertidos no eran válidos para trabajar las Ciencias Sociales en Educación Primaria. Así, la mayoría eligieron la opción “muchísimo” (50.4%; $n=59$) o “mucho” (43.6%; $n=51$) antes de la intervención, pero tras esta la opción “muchísimo” aumentó el número de respuestas en un 9.4% ($n=11$).

Tabla 6

Los temas controvertidos son válidos para trabajar las Ciencias Sociales en Educación Primaria

Respuesta	PRE		POST	
	n	%	n	%
Muy poco	0	0	0	0
Poco	0	0	0	0
Suficiente	7	6	4	3.4
Mucho	51	43,6	43	36.8
Muchísimo	59	50,4	70	59.8

En lo que respecta al ítem 3, sobre sí trabajando temas controvertidos en el aula el alumnado aprende Historia, los resultados del grupo experimental no presentaron diferencias estadísticamente significativas antes y después de la intervención educativa ($Z=1.640$, $p=.101$). Pero en la tabla 7 se puede ver que, sí se produjeron cambios en la opción “muchísimo”, que pasó de ser elegida por el 50,4% ($n=59$) del alumnado a serlo por el 57.3% ($n=67$).

Tabla 7*Trabajando temas controvertidos en el aula el alumnado aprende Historia*

Respuesta	PRE		POST	
	n	%	n	%
Muy poco	0	0	0	0
Poco	0	0	1	0.9
Suficiente	10	8.5	5	4,3
Mucho	48	41	44	37.6
Muchísimo	59	50,4	67	57.3

En el ítem 4, trabajando temas controvertidos en Educación Primaria el alumnado desarrolla el pensamiento crítico, los resultados tampoco evidenciaron diferencias estadísticamente significativas tras la participación del alumnado en el proyecto de aula ($Z=.468$, $p=.640$). Pero, de nuevo, se produjeron algunos cambios (tabla 8), aunque pequeños, antes y después de la intervención. Así, la opción “muchísimo” pasó de aglutinar el 63.2% ($n=74$) de las respuestas, a suponer un 66.7% ($n=78$). Aunque también es necesario señalar que, tras la intervención, la opción “suficiente” tuvo mejores resultados, pasando a ser elegida por 4 (3.4%) personas, cuando antes de la intervención solo había sido la opción de 1 (0.9%) persona.

Tabla 8*Trabajando temas controvertidos en Educación Primaria el alumnado desarrolla el pensamiento crítico*

Respuesta	PRE		POST	
	n	%	n	%
Muy poco	0	0	0	0
Poco	1	0.9	0	0
Suficiente	1	0.9	4	3.4
Mucho	41	35	35	29.9
Muchísimo	74	63.2	78	66.7

En cuanto a los resultados del ítem 5, relativo a si los temas controvertidos ayudan a aprender historia, el grupo experimental no presentó diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest ($Z=.1.702$, $p=.089$). Pero, los resultados que presenta la tabla 9 permiten visualizar un pequeño aumento en la opción “muchísimo”, que pasó de ser escogida por un 48.7% ($n=57$) de participantes, a serlo por un 55.6% ($n=65$), mientras que las opciones “mucho” y “suficiente” fueron menos elegidas en el posttest.

Tabla 9*Los temas controvertidos ayudan a aprender historia*

Respuesta	PRE		POST	
	n	%	n	%
Muy poco	0	0	0	0
Poco	1	0.9	1	0.9
Suficiente	7	6	2	1.7
Mucho	52	44.4	49	41.9
Muchísimo	57	48.7	65	55.6

Los resultados del grupo experimental evidenciaron diferencias estadísticamente significativas de tamaño del efecto pequeño en los cambios relacionados con las respuestas al ítem 6 ($Z=2.188$, $p<.029$, $d=0.289$), sobre sí trabajando temas controvertidos se aprende historia de manera más significativa, tras la participación en el proyecto de aula. Así, los resultados de la tabla 10 muestran que las opciones “muy poco” y “poco” no fueron elegidas por nadie ni antes ni después de la intervención. La opción “suficiente” disminuyó, pasando de ser elegida por 13 (11.1%) personas a 5 (4.3%); mientras que la opción “muchísimo” aumentó de ser elegida por el 46,2% ($n=54$) de participantes a serlo por el 52.1% ($n=61$).

Tabla 10

Trabajando temas controvertidos se aprende historia de manera más significativa

Respuesta	PRE		POST	
	n	%	n	%
Muy poco	0	0	0	0
Poco	0	0	0	0
Suficiente	13	11.1	5	4.3
Mucho	50	42.7	51	43.6
Muchísimo	54	46.2	61	52.1

El ítem 7, relativo a si los temas controvertidos ayudan a entender la historia, muestra diferencias estadísticamente significativas ($Z=2.320$, $p<.020$, $d=0.307$), antes y después de la intervención educativa, con un tamaño del efecto pequeño. Estos cambios se pueden ver en la tabla 11, que refleja cómo la opción “poco”, elegida por 2 (1.7%) personas antes de la intervención, pasó a no ser elegida por nadie; y la opción “suficiente” pasó de un 7.7% ($n=9$) a un 2.6% ($n=3$). Por otro lado, la opción “mucho” ganó un alumno/a, pasando de un 41% ($n=48$) a un 41.9% ($n=49$); mientras que la opción que tuvo la mayor variación positiva fue “muchísimo”, al ser elegida por 6% ($n=7$) más del alumnado.

Tabla 11

Los temas controvertidos ayudan a entender la historia

Respuesta	PRE		POST	
	n	%	n	%
Muy poco	0	0	0	0
Poco	2	1.7	0	0
Suficiente	9	7.7	3	2,6
Mucho	48	41	49	41.9
Muchísimo	58	49.6	65	55.6

Por último, el ítem 8, sobre si utilizar temas controvertidos para trabajar la historia ayuda a desarrollar el pensamiento crítico, presentó diferencias estadísticamente significativas con un tamaño del efecto pequeño entre el pretest y el posttest ($Z=2.658$, $p<.008$, $d=0.353$), como se puede ver en los resultados de la tabla 12. Este ítem no ha sido la elección de ningún alumno ni alumna en lo que a las opciones “muy poco” y “poco” se refiere, ni antes ni después de la intervención; y en la opción “suficiente” ha pasado de ser elegida por un 5.1% ($n=6$) del alumnado en el pretest a no ser elegida por nadie en el posttest. La opción “mucho” también disminuyó,

de un 36.8% (n=43) a un 32.5% (n=38), siendo la única opción que aumentó en el posttest la de “muchísimo” con un 67.5% (n=79), frente al 58.1% (n=68) del pretest.

Tabla 12

Utilizar temas controvertidos para trabajar la H^a ayuda a desarrollar el pensamiento crítico

Respuesta	PRE		POST	
	n	%	n	%
Muy poco	0	0	0	0
Poco	0	0	0	0
Suficiente	6	5.1	0	0
Mucho	43	36.8	38	32.5
Muchísimo	68	58.1	79	67.5

Discusión

Desde la didáctica de las ciencias sociales, se ha señalado la utilidad de introducir en el aula temas socialmente controvertidos como vía para responder a las finalidades de la enseñanza de la historia (López Facal y Santidrián, 2011; Santisteban, 2019) y para desarrollar distintos componentes de la competencia ciudadana (Merchán y García, 2018). Sin embargo, algunos estudios han puesto sobre la mesa el hecho de que el futuro profesorado no otorga la relevancia suficiente al tratamiento de esas temáticas (Ortega-Sánchez y Pagès, 2020).

Por ello, el objetivo del presente estudio ha sido indagar en la valoración que realiza el futuro profesorado de Educación Primaria de esos temas conflictivos como recurso para enseñar ciencias sociales e historia; y conocer si, la participación en proyectos de aula sobre alguna temática específica, puede incidir positivamente en el aumento de dicha valoración. Para ello, los y las participantes se enrolaron en el *Proyecto 1936*, que tuvo como eje temático la memoria histórica sobre la guerra civil, y sirvió, a modo de ejemplificación, de cómo puede llevarse a la práctica de aula un tema socialmente candente. No en vano, en España la memoria sobre la historia reciente del país está suponiendo en los últimos años un debate público de primer orden, y desde la didáctica ha sido concebido como una valiosa oportunidad educativa (Gillate et al., 2023; Martínez y Sánchez, 2018; Valls, 2007).

Los y las participantes del grupo experimental tenían ya un conocimiento teórico sobre el potencial didáctico de los temas controvertidos, pues, antes de tomar parte en el proyecto, habían leído 4 artículos científicos al respecto y realizado una reflexión individual escrita sobre ellos. Esto ha quedado reflejado en las diferencias significativas que han presentado el grupo experimental y control, a favor del experimental, antes de la intervención; y la valoración bastante elevada del potencial de esas temáticas ya en el pretest, ese último grupo. Por ello, a pesar de que las medias de éste han aumentado en el posttest, ese cambio no permite hablar de diferencias estadísticamente significativas, aunque sí de un pequeño cambio que también queda reflejado en el aumento del tamaño de efecto de las diferencias significativas entre el grupo experimental y control tras la intervención.

No obstante, pese a que no se han dado cambios estadísticamente significativos entre el pretest y el posttest, si se evalúan uno a uno los resultados obtenidos en los 8 ítems del cues-

cionario utilizado, se verifica que en todos los casos se ha dado un aumento en el número de participantes que sitúan sus respuestas en las categorías Likert de “mucho” y “muchísimo” tras participar en el *Proyecto 1936*. Es decir que, los resultados del postest sugieren que, tras la intervención de aula, ha crecido la valoración de los temas controvertidos como recurso didáctico óptimo por parte de los y las participantes.

Es destacable el cambio que se ha podido advertir especialmente en algunos ítems. Entre los dirigidos a indagar en el valor que brindaban a los temas candentes con relación a la etapa de Primaria, el cambio más grande ha ocurrido en los ítems 1 y 2. El primero afirma que los temas socialmente controvertidos deben trabajarse en Educación Primaria, mientras que el segundo señala que esos temas son válidos para aprender ciencias sociales en dicha etapa educativa. Por lo tanto, cabe inferir que el grupo experimental, tras tomar parte en el proyecto de aula, ha visto reforzada su idea de que los temas socialmente controvertidos se deben abordar en Primaria y que son válidos para aprender ciencias sociales.

Entre los ítems dirigidos a indagar en el valor que los y las participantes otorgaban a los temas candentes, pero sin relacionarlos directamente con la etapa de Primaria, el mayor cambio ha ocurrido en los ítems 6 y 8. Estos indicaban que los temas socialmente controvertidos sirven para aprender historia, y que sirven para desarrollar el pensamiento crítico, respectivamente. De manera que puede colegirse que, a la hora de valorar la utilidad de los temas candentes para aprender historia y desarrollar el pensamiento crítico, parece que los y las participantes han considerado que esto pudiera darse más adecuadamente fuera de la etapa de Primaria, quizá en Secundaria y Bachillerato.

Las causas que pueden subyacer tras esa idea pueden ser varias. En primer lugar, la concepción que el futuro profesorado tiene sobre la historia como una ciencia narrativa (Yilmaz, 2010; Voet y De Wever, 2016; Wansink et al., 2016). Estudios realizados en otras universidades con profesorado en formación inicial ratifican la vigencia de ese tipo de concepciones sobre la disciplina histórica (Gómez Carrasco et al., 2018). Esa concepción que hunde sus raíces en el modelo de enseñanza que tradicionalmente se ha utilizado para enseñar la disciplina, basado en la memorización de contenidos declarativos, que es el que, probablemente, los y las participante en el presente estudio mayoritariamente han conocido a lo largo de su trayectoria escolar (Sáiz y López-Facal, 2015; Gómez y Miralles, 2015; Sáiz y Fuster, 2014). Ciertamente, no es frecuente que el profesorado trabaje en el aula la dimensión interpretativa que lleva implícita la historia como ciencia, desaprovechando las posibilidades que la materia presenta como formadora de ciudadanía y fomentando así la utilidad que el alumnado pueda atribuirle (Suárez, 2012).

Además, la memoria histórica sobre la guerra civil, eje del *Proyecto 1936*, es una temática que los y las participantes ya han tratado en etapas educativas anteriores, especialmente en la Educación Secundaria y el Bachillerato. Y seguramente, la misma les fue enseñada como un conocimiento “acabado”, y sin ahondar en la dimensión conflictiva de la temática (Delgado Algarra, 2014). De hecho, los estudios realizados con profesorado en formación inicial han dejado en evidencia que, aun en la etapa universitaria, al alumnado le resulta complicado diseñar propuestas que pongan sobre la mesa posicionamientos enfrentados, para así trabajar la dimensión conflictiva que tiene la memoria (Castrillo et al., 2022; 2023).

Existen otras posibles causas que pueden explicar por qué el futuro profesorado que ha participado en el estudio piensa que, aun y siendo conveniente abordar temas controvertidos en Primaria, su utilidad para aprender historia y desarrollar el pensamiento crítico la relacionan más con etapas educativas posteriores. La naturaleza de las respuestas de los y las participantes del estudio podría guardar relación con algunas causas perfiladas en la literatura científica que ha abordado la cuestión. Por ejemplo, Merchán y García (1997), cuando apuntan los criterios que deben considerarse cuando se escogen las temáticas que va a llevarse a las clases, mencionan que debe prestarse atención a la complejidad que estas revisten y a las características del conocimiento que implican movilizar. Al hilo de ello, quizá, los y las participantes hayan considerado, tras el *Proyecto 1936*, que la memoria histórica es un tema complejo, que posiblemente les resulte difícil trabajar con el alumnado de Primaria.

Otra de las causas que podrían servir para explicar esa postergación que los y las participantes hacen para etapas educativas posteriores a Primaria en cuanto a la utilidad de los temas controvertidos como recurso para fomentar el pensamiento crítico, puede ser la inseguridad que suscita el tratamiento de esas temáticas en el profesorado. En efecto, distintos estudios han indicado que introducir en las aulas ese tipo de cuestiones, genera a muchos docentes miedos, por la falta de formación que tiene para ahondar en la controversia, la intensidad del debate que puede generarse en el aula, las respuestas de la comunidad escolar ante lo que se comenta en las clases, etc. (Kello, 2016; López Zurita y Felices de la Fuente, 2023).

Para concluir, debe indicarse que los cambios detectados tras la implementación del el *Proyecto 1936* no han sido demasiado grandes, en cuanto a la validez que los y las participantes atribuyen a los temas controvertidos, como recursos didácticos válidos tanto para aprender historia y ciencias sociales, así como para desarrollar el pensamiento crítico. Pensamos, por un lado, que el hecho de haber trabajado el potencial de los temas controvertidos de modo teórico antes de implementar el citado proyecto, ha podido constituir una limitación para el presente estudio, ya que no ha permitido advertir con tanta precisión los cambios operados en los y las participantes tras tomar parte en él. Por otro lado, pensamos que la experiencia educativa previa de los y las participantes al estudiar ciencias sociales e historia, ha podido constituir otro factor que explica que el cambio no haya sido demasiado grande, ya que la concepción tradicional que tienen de la enseñanza de la historia ha podido influir también. Ciertamente, el modelo tradicional de la enseñanza de la historia se basa, fundamentalmente, en la memorización de una serie de contenidos declarativos, lejos de trabajar temas controvertidos orientados a la formación ciudadana, tal y como hemos indicado más arriba

Sin embargo, los pequeños cambios detectados en el alumnado tras participar en el *Proyecto 1936* sugieren que, más allá de trabajar de manera teórica el potencial didáctico de los temas socialmente candentes, ejemplificar cómo se pueden llevar al aula a través de proyectos sobre temáticas concretas, puede resultar una opción adecuada para las aulas de formación inicial docente. Ello permite ir, poco a poco, desmontando las concepciones epistemológicas tradicionales sobre la enseñanza de la historia, y formar a un profesorado que abogue por introducir temas conflictivos en sus futuras clases.

Referencias

- Berg, W., Graeffe, L., y Holden, C. (2003). *Teaching Controversial Issues: A European Perspective*. London Metropolitan University.
- Claire, H. (2020). *Dealing with Controversial Issues with Primary Teacher Trainees as Part of Citizenship Education*. London Metropolitan University.
- Castrillo, J., Gillate, I., Luna, U., Ibañez-Etxeberria, A. (2023). Memoria histórica, apps y profesorado en formación. Análisis de propuestas didácticas y auto-percepción de aprendizaje. *REIDICS*, 12, 101-120. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.07>
- Castrillo, J., Gillate, I., Luna, U., Ibañez-Etxeberria, A. (2022). Procesos de patrimonialización de la memoria histórica: el caso del profesorado en formación. *Educação & Sociedade*, 43. <https://doi.org/10.1590/ES.255217>
- Colomer, J. C., Sáiz, J. y Valls, R. (2018). Competencias históricas y actividades con recursos tecnológicos en libros de texto de Historia: nuevos materiales y viejas rutinas. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 53-64.
- Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Conciencia social: Anuario de didáctica de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales*, 15, 15-30.
- Decreto 77/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi (CAE). *Boletín Oficial del País Vasco*, 109 (09/06/2023). <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2023/06/2302729a.pdf>
- Delgado-Algarra, E. (2014). *Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales y vinculación con las dimensiones de la memoria. Estudio de caso* (Tesis doctoral). Universidad de Huelva.
- Evans, R. W. y Saxe, D. W. (ed.). (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. NCSS.
- Gillate, I., Castrillo, J., Luna, U., Ibañez-Etxeberria, A. (2023). Temas controvertidos y apps para el desarrollo de la competencia social y cívica. Análisis de la efectividad del Proyecto 1936 en la formación inicial docente. *Revista de Psicodidáctica* 28, 51–58. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.10.002>
- Gómez Carrasco, C.J.; Rodríguez Pérez, R.A.; Mirete Ruiz, A.B. (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 237-250.
- Gómez, C. J., Ortuño, J., y Miralles, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Octaedro.
- Gómez Carrasco, C. y Miralles Martínez, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52: 52-68. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.04>
- Gómez Carrasco, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 131-158.
- Jovanovic, R., y Maric, D. (2020). Controversy in the classroom: how history teachers in the Western Balkans approach difficult topics? *Journal of Curriculum Studies*, 52(5), 636-653. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1780326>
- Kello, K. (2016). Sensitive and controversial issues in the classroom: Teaching history in a divided society. *Teachers and Theaching Theory and Practice*, 22(1). <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023027>
- 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 Zurita, M. y Felices de la Fuente, M. M. (2023). Temas controvertidos para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones y usos en docentes de Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 41(1), 9-30. <https://doi.org/10.6018/educatio.456711>
- Martínez, R., y Sánchez, M. (2018). La enseñanza de la historia reciente en la adquisición de competencias para una ciudadanía democrática. En P. Miralles y C. J. Gómez (Coord.), *La educación histórica ante el reto de las competencias* (pp. 139-148). Octaedro.
- Merchán, F. J., y García, F. F. (1997). El tratamiento de problemas de nuestro mundo en la enseñanza obligatoria. *Aula de Innovación Educativa*, 61, 9-12.
- Merchán, F. J., y García, F. F. (2018). La enseñanza de la historia y la adquisición de competencias sociales y cívicas. En P. Miralles y C. J. Gómez, *La educación histórica ante el reto de las competencias* (pp. 127-137). Octaedro.
- Ortega-Sanchez, D. y Pages, J. (2020). The End-Purpose of Teaching History and the Curricular Inclusion of Social Problems from the Perspective of Primary Education Trainee Teachers. *Social Sciences*, 9(2), 9, 1-17. <https://doi.org/10.3390/socsci9020009>
- Ortuño, J., Gómez, C. J., y Ortiz, E. (2012). La evaluación de la competencia educativa social y ciudadana desde la didáctica de las ciencias sociales. Un estado de la cuestión. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 26, 53-72. <https://doi.org/10.7203/dces.26.1931>
- Oulton, C., Day, V., Dillon, J. y Grace, M. (2004). Controversial Issues – Teachers’ attitudes and practices in the context of Citizenship Education. *Oxford Review of Education*, 30(4), 489-507.
- Puig, M., y Morales, J. A. (2015). La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XXI*, 18(1), 259-282. <https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12332>
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes, *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66. <https://doi.org/10.7203/dces.27.2648>
- Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 83-99. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i1.503>
- Sáiz, J.; Colomer, J. C. (2014). “¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad”, *Clío. History and History teaching*, vol. 40.
- Sáiz Serrano, J. y Fuster García, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España. *Revista Investigación en la Escuela*, 84, 47-57. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2014.i84.04>
- Sáiz, J. y López-Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101.
- Santisteban, 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*, 10, 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Suárez Suárez, M.A. (2012). Concepciones sobre la Historia en Primaria: La epistemología como asunto clave en la formación inicial de maestros. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 26, 73-93.
- Valls, R. (2007). La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 6, 61-73.
- Voet, M. & De Wever, B. (2016). History teachers’ conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context. *Teaching and Teacher Education*, 55, 57-67.

- Wansink, B.G.-J., Akkerman, S. & Wubbels, T. (2016). The Certainty Paradox of student history teachers: Balancing between historical facts and interpretation. *Teaching and Teacher Education*, 56, 94-105.
- Yilmaz, K. (2010). Social studies teachers' conceptions of history: Calling on historiography. *Journal of Educational Research*, 101(3), 37-41.

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Agradecimientos · Acknowledgment

Poner aquí los agradecimientos que, en su caso, deban figurar.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)


<https://revista-reidics.unex.es>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.09>


Concepciones del alumnado del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Huelva en torno al patrimonio de Huelva capital

Students' conceptions of the Degree in Primary Education of the University of Huelva around the heritage of Huelva capital.

Noelia Fraga-Hernández  0009-0003-9893-1830

Universidad de Huelva, Facultad de Ciencias de la Educación, Psicología y Deporte, Departamento de Didácticas Integradas, Huelva, España.

n.fraga@outlook.es

José María Cuenca-López  0000-0002-0190-5739

Universidad de Huelva, Facultad de Ciencias de la Educación, Psicología y Deporte, Departamento de Didácticas Integradas, Huelva, España.

jcuenca@ddcc.uhu.es

Fechas · Dates

Recibido: 5 de enero de 2023

Aceptado: 3 de marzo de 2024

Publicado: 21 de marzo de 2024

Financiación · Funding

No se ha recibido ninguna financiación para la publicación de este trabajo.

Cómo citar · How to cite

Fraga-Hernández, N., & Cuenca-López, J. M. (2024). Concepciones del alumnado del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Huelva en torno al patrimonio de Huelva capital. *REIDICS*, 14(1), 157-176. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.09>

Resumen

Esta investigación se centra en la exploración de las concepciones sobre el patrimonio entre los estudiantes del Grado en Educación Primaria, con un enfoque particular en la perspectiva patrimonial, el conocimiento de la tipología patrimonial y las estrategias de enseñanza-aprendizaje que influyen en dichas concepciones. El propósito es lograr un aprendizaje significativo arraigado en los fundamentos de la civilización, destacando la importancia de comprender las concepciones del profesorado en formación sobre el patrimonio de Huelva.

El estudio se concentra en analizar las concepciones del profesorado en formación sobre el patrimonio de Huelva, con la meta de entender cómo enseñarán este patrimonio desde las etapas educativas iniciales. La investigación, en formato mixto, se lleva a cabo entre estudiantes de cuarto curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Huelva, utilizando un cuestionario en la plataforma Google Forms y un sistema de categorías para el análisis.

Los resultados revelan concepciones relacionadas con elementos patrimoniales visibles y valorables físicamente, como el Monumento a Colón, una perspectiva patrimonial histórica, y la importancia atribuida a la tipología patrimonial natural e histórica-temporal. En cuanto a las estrategias de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de su formación inicial, se destaca la preferencia por clases magistrales, charlas y coloquios, así como el desarrollo de elementos curriculares generales, incluyendo contenidos conceptuales y la competencia en comunicación lingüística. Estos resultados apuntan a la necesidad de una divulgación auténtica de la historia a través de los futuros docentes, garantizando así la transmisión efectiva del patrimonio cultural.

Palabras clave: Concepciones del profesorado, Patrimonio, Educación Patrimonial

Abstract

This research focuses on the exploration of conceptions about heritage among students of the Degree in Primary Education, with a particular focus on heritage perspective, knowledge of heritage typology and teaching-strategies learning that influence such conceptions. The purpose is to achieve a significant learning rooted in the foundations of civilization, emphasizing the importance of understanding the conceptions of teachers in formation about the heritage of Huelva.

The study focuses on analysing the conceptions of teachers in training about the heritage of Huelva, with the aim of understanding how they will teach this heritage from the initial educational stages. The research, in mixed format, is carried out among fourth-year students of the Degree in Primary Education of the University of Huelva, using a questionnaire on the Google Forms platform and a system of categories for analysis.

The results reveal concepts related to visible and physically valuable heritage elements, such as the Columbus Monument, a historical heritage perspective, and the importance attributed to the natural and historical-temporal heritage typology. As for the teaching-learning strategies for the development of their initial training, the preference for master classes, talks and colloquiums, as well as the development of general curricular elements, stands out, including conceptual content and competence in linguistic communication. These results point to the need for a genuine dissemination of history through future teachers, thus ensuring the effective transmission of cultural heritage.

Keywords: Teachers' conceptions, Heritage, Heritage Education

Introducción

En las últimas décadas, el concepto de patrimonio ha adquirido una significación multidimensional. Ha pasado de ser entendido principalmente como algo objetivo o material, representado por un concepto unitario, a adoptar un enfoque basado en la noción de vínculos entre bienes y personas, donde cobra sentido el uso del plural, "patrimonios". En este proceso, la educación ha surgido como un elemento fundamental y se ha consolidado como el eje central para sensibilizar a la ciudadanía sobre sus patrimonios (Fontal, Luna e Ibáñez, 2021).

Dado su carácter sociocultural, el patrimonio y la educación patrimonial son contenidos didácticos que experimentan cambios constantes. Por esta razón, tanto los docentes como los currículos escolares requieren una actualización continua que se ajuste a la realidad educativa de cada momento (Oriola, 2019).

Patrimonio y Educación Patrimonial

El Patrimonio Cultural de un pueblo comprende las obras de sus artistas, arquitectos, músicos, escritores y sabios, así como las creaciones anónimas, surgidas del alma popular, y el conjunto de valores que dan sentido a la vida, es decir, las obras materiales y no materiales que expresan la creatividad de ese pueblo; la lengua, los ritos, las creencias, los lugares y monumentos históricos, la literatura, las obras de arte y los archivos y bibliotecas (UNESCO 1982).

La Ley 4/1986, de 5 de mayo, del Patrimonio de la Comunidad Autónoma de Andalucía, considera patrimonio en su Artículo 3, los bienes y derechos que han sido oficialmente declarados por una ley estatal, una vez que se hayan transferido a la Comunidad Autónoma de Andalucía para su utilización en el ejercicio de sus funciones, así como los bienes y derechos que sean transferidos a la Comunidad Autónoma y destinados a ser utilizados para servicios o propósitos públicos, y también los bienes y derechos que la Comunidad Autónoma adquiera legalmente y destine a un uso o servicio público, así como aquellos a los que se les otorgue esta condición según una ley de la Comunidad Autónoma.

Dentro del análisis del patrimonio cultural de una zona en concreto, en nuestro caso, Huelva, encontramos diferentes tipos de clasificación. Para este artículo, se dará importancia a los siguientes: Patrimonio Natural, Patrimonio Etnográfico, Patrimonio Artístico, Patrimonio Científico – Tecnológico y Patrimonio Histórico, patrimonios muy presentes en Huelva.

En primer lugar, se resalta el significado al Patrimonio Natural. De acuerdo con la Ley 42/2007, de 13 de diciembre, del Patrimonio Natural y de la Biodiversidad, en su Artículo 3. Definiciones, el Patrimonio Natural es un "conjunto de bienes y recursos de la naturaleza fuente de diversidad biológica y geológica, que tienen un valor relevante medioambiental, paisajístico, científico o cultural".

El Patrimonio Etnográfico es entendido como expresión de la identidad nacional ampliamente difundida en toda su riqueza de autenticidad, y que debe ser asegurada como un Derecho Humano porque su conservación es igual al bienestar de la sociedad (Prados, 2021).

El Patrimonio Artístico forma parte del patrimonio cultural e histórico, y se expresa a través de las obras de arte. Estas obras, junto con el patrimonio artístico en sí, son consideradas bienes culturales, ya que representan tanto productos como testimonios de la capacidad creativa de la humanidad, teniendo en cuenta su función estética. (Peña, 2020).

El Patrimonio Científico-Tecnológico está compuesto por los objetos e instrumentos que han desempeñado un papel crucial en la adquisición de conocimiento científico. También incluye los componentes tecnológicos e industriales que han impulsado cambios socioeconómicos, así como los elementos inmuebles y paisajes relacionados. Además, abarca los principios científicos que fundamentan la ciencia y su desarrollo a lo largo del tiempo (Morón Monge, 2015).

Finalmente, y englobando todos los patrimonios anteriores, el Patrimonio Histórico, según la Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español, "es una riqueza colectiva que contiene las expresiones más dignas de aprecio en la aportación histórica de los españoles a la cultura universal"

A esta enumeración de tipología patrimonial, se pueden añadir conceptos que han surgido recientemente, como el Patrimonio Controversial, que ofrece posibilidades educativas altamente valiosas, ya que busca abordar otras realidades que impactan a las sociedades contemporáneas. El enfoque central de esta propuesta se centra en la controversia y el debate (De La Montaña, 2023).

Es decir, el Patrimonio Cultural abarca una variedad de recursos transmitidos desde el pasado que las personas identifican como reflejo y expresión de valores, creencias, conocimientos y tradiciones, independientemente de su propiedad. Este concepto engloba todos los aspectos del entorno que surgen de la interacción entre las personas y los lugares a lo largo del tiempo, y está en constante evolución (BOE, 2022).

En resumen, se destaca la definición propuesta por Sánchez (2016) en su tesis, que describe el Patrimonio como las manifestaciones y creaciones tangibles e intangibles realizadas por los seres humanos, las cuales les confieren un valor personal, convirtiéndolo en "parte de su memoria". De esta manera, el patrimonio refleja valores atribuidos por el individuo, quienes se apropian de él como una forma de definir su identidad única.

Por otro lado, la Educación Patrimonial se entiende como un proceso que aborda el patrimonio de forma holística e integradora en todas sus manifestaciones (histórica, artística, etnológica, arqueológica, natural y científico - tecnológica) como contenido educativo desde una perspectiva simbólico e identitaria de la sociedad y su territorio (Estepa, 2016)

La educación patrimonial se enfoca en permitir que la ciudadanía se apropie de los valores inherentes a los bienes que forman parte de nuestro Patrimonio Cultural (Plan Nacional de Educación y Patrimonio, 2015).

Al respecto, autores como Martín y Cuenca (2015) y Lucas (2018) definen la Educación Patrimonial como una disciplina que se encarga del análisis y formulación de propuestas educativas en el contexto de la educación formal, no formal e informal, así como para el diseño y desarrollo de la educación. Los contenidos y las estrategias metodológicas contribuyen a la

formación de valores identitarios, promueven el respeto intercultural, inician el cambio social y promueven la formación de ciudadanos críticos y comprometidos.

González-Monfort (2011) vincula la Educación Patrimonial con la educación cívica, considerando que existe una conexión muy estrecha entre ambas, ya que la Educación Patrimonial tiene como finalidad común la normatividad, la selección, la participación, la toma de decisiones, la elaboración de la historia y la imaginación, pensando en el futuro y la educación cívica.

A su vez, Cuenca (2016) sugiere superar las barreras disciplinarias y curriculares para hacer del patrimonio un poderoso recurso de construcción de ciudadanía no solo en el ámbito escolar sino también en otros lugares.

El patrimonio en la Legislación española

Una vez conocido el concepto de Patrimonio, y su diferencia con la Educación Patrimonial, es necesario encuadrar el término en el marco legislativo referente a la educación. Por ello, se dispone el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (en adelante R.D. 157/2022).

El R.D.157/2022, recoge la enseñanza del patrimonio, en primer lugar, con la Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC) que requiere la comprensión de la propia identidad en evolución y del patrimonio cultural en un mundo caracterizado por la diversidad y la toma de conciencia del arte.

A su vez, la Competencia Específica 5 de la asignatura de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, afirma que el alumnado debe “identificar las características de los diferentes elementos o sistemas del medio natural, social y cultural, analizando su organización y propiedades y estableciendo relaciones entre los mismos, para reconocer el valor del patrimonio cultural y natural, conservarlo, mejorarlo y emprender acciones para su uso responsable”.

En correspondencia con este Real Decreto, se presenta la última modificación de la legislación educativa en Andalucía, que se trata del Decreto 101/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de educación primaria en la comunidad autónoma de Andalucía (en adelante D.101/2023).

El itinerario del D.101/2023 busca garantizar una educación que integre una formación artística y cultural, fomentando así el desarrollo creativo, la expresión artística de los estudiantes y el conocimiento y reconocimiento del patrimonio natural, artístico y cultural de Andalucía. Se presta especial atención al flamenco, reconocido por la UNESCO como patrimonio inmaterial de la Humanidad, así como a la diversidad étnico-cultural presente en la Comunidad Autónoma de Andalucía y a los elementos fundamentales que definen su identidad.

A su vez, dentro del Artículo 5. Objetivos de la etapa, el Objetivo O) indica que el alumnado debe “conocer y respetar el patrimonio cultural de Andalucía, partiendo del conocimiento y de la comprensión de nuestra cultura, reconociendo a Andalucía como comunidad de encuentro de culturas.”

La ciudad de Huelva puede presumir de tener entre, y debajo, de sus calles, un sinfín de bienes que pueden ser considerados patrimonio, así como el patrimonio inmaterial del que todo onubense puede presumir.

De acuerdo con el Catálogo General del Patrimonio Andaluz, 31 elementos de la capital de provincia están recogidos y, por tanto, reconocidos como Patrimonio Andaluz (Junta de Andalucía) ¹. De estos elementos, se destaca la siguiente selección (Tabla 1), utilizada en el cuestionario, posteriormente mencionado, como muestra del patrimonio onubense, ya que forman parte de una muestra de cada uno de los tipos de patrimonio estudiados en apartados anteriores.

Tabla 1.
Selección del patrimonio de Huelva

Denominación	Tipo de patrimonio	Régimen de protección	Fecha de inclusión
Actividad asociativa y deportiva del Real Club Recreativo de Huelva	Patrimonio Etnográfico	Bien de Interés Cultural	26/07/2016
Cabezo de San Pedro	Patrimonio Histórico - Natural	Bien de Interés Cultural	03/11/1992
Espacio Subacuático Zonas Portuarias-Marismas del Odiel	Patrimonio Natural	Régimen de Protección Especial	20/04/2009
Fandangos de Huelva	Patrimonio Etnográfico	Bien de Interés Cultural	30/06/2020
Monumento a Colón – Fe descubridora	Patrimonio Artístico	Bien de Interés Cultural	18/10/2016
Muelle de mineral de la Compañía Riotinto	Patrimonio Científico - Tecnológico	Bien de Interés Cultural	18/03/2003
Zona arqueológica de Huelva	Patrimonio Histórico	Bien de Interés Cultural	29/03/2007

Fuente: extraído de Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico.

A su vez, en la ciudad de Huelva convergen innumerables factores que la hacen única y que, por diversos motivos, no están protegidos ni tienen el valor oficial y legislativo de patrimonio.

En primer lugar, se encuentra el lenguaje autóctono de los onubenses. Con palabras como “aguamala” (medusa), “manguara” (aguardiente) o “conchena” (concha del mar). (Huelva Información, 2022). ² Usados desde siempre, los “onubensismos” forman parte del patrimonio humano de la “Ciudad de los Cabezos”.

Otro elemento patrimonial que destacar de la capital onubense es su gastronomía pues, de entre todo su bagaje gastronómico, destacan las famosas gambas blancas de Huelva, las co-

1. (Junta de Andalucía, 2023, cita 1)

2. (Huelva Información, 2022, citas 2 y 3)

quinas al ajillo, los famosos chocos guisados con patatas o su mundialmente conocido jamón serrano. (Huelva Información, 2021).

Estado de la Cuestión

De cara a conocer las Concepciones del profesorado en formación, en este caso, son numerosas las investigaciones precedentes.

En primer lugar, y relacionado con la perspectiva en torno al patrimonio, Estepa, Ferreras y Morón (2013), revelan que la mayoría de los docentes tienen una concepción del patrimonio que se caracteriza por una visión histórica basada en la antigüedad de los elementos que lo conforman. Por otro lado, la perspectiva monumentalista es la menos apreciada, junto con el enfoque monumentalista y el enfoque simbólico-identitario.

A estos hallazgos se suman Castro, Castro, Conde y López-Facal (2020) que afirman que la identificación del patrimonio por parte de los profesores está asociada a las concepciones mencionadas. En orden descendente, los docentes manifiestan que trabajan con el patrimonio histórico-artístico desde una perspectiva tradicional de tipo monumentalista-turística; el patrimonio etnográfico, relacionado con la perspectiva simbólica-identitaria; el patrimonio natural; el trabajo con el patrimonio desde una visión holística, que representa una perspectiva minoritaria; y el patrimonio científico-tecnológico, que se aborda de manera anecdótica.

Por otro lado, en lo que respecta a los estudiantes, se observa que tienen una visión incompleta del patrimonio. La gran mayoría no llega a considerar la totalidad y la diversidad de los elementos patrimoniales, centrándose en las manifestaciones de carácter natural e histórico-artístico. Además, muestran una escasa consideración hacia las manifestaciones de filiación etnológica y tecnológica, y aún menos hacia la visión integral y holística del patrimonio (Estepa, Ferreras y Morón, 2013).

De acuerdo con Moreno-Vera, López-Fernández y Ponsoda-López de Atalaya (2022), el futuro profesorado reconoce la importancia de comprender el patrimonio para la enseñanza de Ciencias Sociales. Además, los participantes en formación tienen una clara percepción de cómo los monumentos, edificios, castillos e iglesias constituyen parte del patrimonio cultural. Asimismo, muestran comprensión sobre la inclusión de elementos muebles en el patrimonio cultural cuando están exhibidos en museos.

En contraste, los datos relacionados con el patrimonio natural indican que los participantes lo consideran dentro del concepto de patrimonio, aunque en general se le asignan porcentajes menores, sugiriendo que para ellos desempeña un papel secundario en sus estudios.

Tras esto, y siguiendo los hallazgos encontrados por Marín (2020), se revela que los futuros maestros reconocen la relevancia de emplear el patrimonio como una valiosa herramienta didáctica para desentrañar el pasado y comprender la historia. Sin embargo, carecen de una visión integral y unificada del patrimonio, lo que se refleja en cierta confusión al intentar definir el concepto.

A raíz de esto, y clasificando dicho patrimonio, Morón, Trabajo, y Domínguez (2021), con sus resultados, apuntan a que existe una mayor representatividad de los aspectos relativos al Patrimonio Global en comparación al Patrimonio Local en la formación del profesorado.

Finalmente, tras observar la visión más generalizada del profesorado en formación, se analizan los enfoques que aportan dichos docentes a la hora de impartir el patrimonio en sus clases, y según los resultados obtenidos por Sampedro-Martín y Estepa-Giménez (2022), las percepciones sobre el patrimonio y su enseñanza que se recogen revelan cierta resistencia por parte de los docentes a aplicar enfoques innovadores, más motivadores y enriquecedores, que integren elementos patrimoniales como puntos de interés para los alumnos.

Todo esto se evidencia en el hecho de que una gran parte de los docentes encuestados tiene un conocimiento limitado del concepto de patrimonio como una herramienta holística e integradora, y aquellos que afirman conocerlo no lo incorporan en su práctica docente de manera deseable. Solo un número reducido de docentes defiende su plena integración y utiliza estrategias para lograrlo.

En lo referente a las estrategias consideradas necesarias, Chaparro y Felices (2019) revelan que los participantes de la encuesta no perciben la necesidad de involucrar a los museos o a las instituciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje del patrimonio, mientras que solo una minoría considera esta participación como necesaria.

No obstante, los datos revelan la relevancia que los estudiantes atribuyen al aprovechamiento de recursos externos al entorno educativo, como museos, objetos y salidas didácticas, en contraste con las clases teóricas, considerándolos como elementos motivadores de gran valor (Chaparro y Felices, 2019).

Según Fontal, Ibañez-Etxebarria, Martínez y Rivero (2017), gran parte de las universidades de España que ofrecen asignaturas dedicadas al patrimonio abordan la comprensión y el respeto hacia el bien cultural, así como el conocimiento de sus características y contexto sociohistórico entre los estudiantes. Sin embargo, se observa una ruptura significativa en relación con la valorización, sensibilización y cuidado del patrimonio. A su vez, se detecta una falta de interés en fomentar entre los alumnos una sensibilidad especial hacia el cuidado y la apreciación de dicho patrimonio. Si esta sensibilización no se promueve, es poco probable que los programas se centren en la transmisión de valores, lo cual puede resultar en una transmisión de valores insuficiente.

Métodos (Problemática, objetivos, población y muestra)

Con esta investigación se busca dar respuesta al siguiente Problema de Investigación: ¿Cuáles son las concepciones del profesorado en formación inicial del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Huelva sobre el patrimonio de Huelva capital y su enseñanza y aprendizaje?

Se ha planteado este Problema de Investigación porque, como bien se presenta a lo largo del documento, conocer las concepciones del profesorado en formación inicial es clave para asegurar un buen proceso de enseñanza – aprendizaje.

Por otro lado, los objetivos de Investigación que se pretenden conseguir son los siguientes:

- Conocer las concepciones del profesorado en formación inicial del Grado en Educación Primaria relacionadas con el patrimonio de Huelva capital.
- Identificar la perspectiva sobre el patrimonio que tiene el alumnado del Grado en Educación Primaria.
- Conocer las concepciones del profesorado en formación en torno a la tipología patrimonial.
- Descubrir qué estrategias de enseñanza – aprendizaje se consideran adecuadas por parte del profesorado en formación en torno al patrimonio de Huelva.
- Conocer qué elementos del Currículum se han desarrollado para la formación de las concepciones del profesorado en formación.
- Conocer si el alumnado del Grado en Educación Primaria considera importante el estudio del Patrimonio en dicho Grado.

La población con la que se realizó la investigación fueron estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Huelva, más concretamente, los estudiantes que cursaban el cuarto y último curso de dicho grado.

La muestra seleccionada para esta investigación está formada por un total de 51 estudiantes de Primaria.

La recogida de información se realizó entre los meses de febrero de 2023 y junio del mismo año.

Fundamentación metodológica: técnicas e instrumentos

Dada la naturaleza de este estudio, se decidió proponer un diseño metodológico mixto, combinando el método cuantitativo con el método cualitativo. El concepto de “investigación cuantitativa” es muy amplio, por lo que muchos autores han estudiado este concepto, dando como resultado varias definiciones.

La recopilación, procesamiento y análisis de datos cuantitativos o numéricos se refiere a la recolección y organización de información sobre variables específicas previamente determinadas. Esto implica ir más allá de simplemente listar los datos obtenidos, ya que los resultados presentados en el informe final están estrechamente relacionados con las variables establecidas desde el inicio. Estos resultados proporcionarán una visión específica y concreta a la cual los datos se ajustan (Jiménez, 2020).

El enfoque cualitativo se sitúa en el marco de un paradigma científico naturalista, también conocido como humanista naturalista o interpretativo, según la denominación de Barrantes (2014). Este enfoque se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social, según lo señala el autor (p. 82). En este contexto, Hernández-Sampieri et al. (2017) destacan que el enfoque cualitativo se distingue por su naturaleza inductiva, em-

pleando la selección de datos para interpretar la pregunta de investigación o generar nuevas interrogantes mediante la interpretación.

A diferencia del enfoque cuantitativo, que se fundamenta en hipótesis y el análisis de datos numéricos, el enfoque cualitativo suele iniciar con un tema de investigación que se enmarca en las metodologías a utilizar. Esta diferencia resalta la orientación exploratoria y flexible del enfoque cualitativo, que se adapta a la naturaleza del fenómeno estudiado, en contraste con la rigidez y la estructuración inherentes al enfoque cuantitativo.

En esta investigación, los datos obtenidos no conforman un número suficiente para generalizar los resultados a otros contextos, ya que solo se cuenta con 51 respuestas, pero sí permiten aproximarse a la situación del contexto concreto en el que se está trabajando, para tener en cuenta los resultados a la hora de las actuaciones concretas a desarrollar en este marco.

Se optó por este tipo de abordaje porque permitía tener una visión rigurosa sobre el nivel de conocimiento del alumnado de los Grados en Educación con respecto al patrimonio de Huelva capital, a través de cuestionarios que cuantificaban diferentes ítems como las técnicas de enseñanza del patrimonio o la manera de aprender dicho patrimonio que han desarrollado.

Para ello, es necesario analizar cómo los distintos agentes y encuestados implicados (en este caso, docentes de Primaria en formación) perciben, construyen y desarrollan hechos en su desarrollo curricular.

Los elementos han sido analizados dentro del cuestionario como marco que orienta el diseño del sistema de categorías, estableciendo una interrelación entre el marco teórico y metodológico.

A continuación, se elabora un sistema de categorías que sigue una graduación de lo más simple a lo más complejo. Este sistema de categorías se construye teniendo en cuenta, además, estudios previos referidos a concepciones y prácticas del profesorado sobre educación patrimonial (Cuenca, 2013; Estepa, 2013; Ortuño, Molina, Sánchez y Gómez, 2016).

Este sistema se concibe como una herramienta para analizar los datos recopilados a través de los instrumentos de recolección de información. De esta manera, el uso de este instrumento permite guiar de manera más objetiva y rigurosa todo el proceso analítico de la investigación. Cada categoría es un valor de dicho concepto, pudiendo ser de tipos cualitativo u ordinal.

En el Sistema de Categorías realizado para esta investigación (*Tabla 2*), hay dos grandes categorías: A: Concepto y tipología patrimonial y B: Aprendizaje del patrimonio local. Ambas divididas en dos subcategorías y diferentes indicadores. La categoría A, que abarca desde la cuestión 1 a la 5 del cuestionario posteriormente presentado, se centra en conocer qué concepciones tienen los encuestados en torno al patrimonio de Huelva y la tipología patrimonial, así como conocer la perspectiva sobre el patrimonio que presentan.

Por otro lado, la categoría B se centra en estrategias de enseñanza – aprendizaje y elementos curriculares, empleados en conocer qué elementos se han desarrollado para la formación de las concepciones del profesorado en formación.

Tabla 2.
Sistema de categorías

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Descriptor	Preguntas
A. Concepto y tipología patrimonial	A.1. Patrimonio de Huelva	A.1.1. Vocabulario	Identifica las palabras autóctonas de Huelva como patrimonio	1
		A.1.2. Los cabezos	Considera el entrono de los Cabezos de Huelva como patrimonio	
		A.1.3. Fiestas Colombinas	Identifica a las Fiestas Colombinas como un evento patrimonial	
		A.1.4. Gastronomía	Identifica la comida típica de Huelva como elemento patrimonial	
		A.1.5. Recreativo de Huelva	Considera al equipo de fútbol como sociedad patrimonial	
		A.1.6. Parroquia Mayor de San Pedro	Otorga a la Parroquia Mayor de San Pedro el valor de enclave patrimonial	
		A.1.7. El fandango	Considera que el Fandango de Huelva es parte del patrimonio de Huelva	
		A.1.8. Monumento a Colón	Clasifica al Monumento a Colón de la Punta del Sebo como patrimonio	
		A.1.9. Barrio Obrero	Identifica al Barrio Reina Victoria como elemento patrimonial de Huelva	
		A.1.10. Marismas del Odiel	Menciona al entorno de Marismas del Odiel como patrimonio de Huelva	
		A.1.11. Casa Berdigón 14	Localiza dentro del local Berdigón 14 elementos de carácter patrimonial	
		A.1.12. Restos arqueológicos	Clasifica los Restos Arqueológicos del subsuelo onubense como patrimonio	
	A.2. Perspectiva sobre el patrimonio	A.2.1. Fetichista	Admiración irracional, convirtiéndose en amuleto, objeto de culto.	2
		A.2.2. Monumental	Grandiosidad de reconocido prestigio de elementos sin importar su tipología	
		A.2.3. Estética	Belleza natural, artística y estilística	
		A.2.4. Histórica	Carácter evolutivo – temporal de los cambios en la naturaleza o el entorno	
		A.2.5. Diversidad	Riqueza en biodiversidad y/o cultural	
		A.2.6. Simbólico – identitaria	Elementos simbólicos que caracterizan a una sociedad	
A.3. Tipología patrimonial	A.3.1. Patrimonio Natural	Elementos de carácter medioambiental. Paisajes asociados a ellos	3, 4	
	A.3.2. Patrimonio Histórico – temporal	Referentes arqueológicos y documentales con carga histórica		
	A.3.3. Patrimonio Holístico	Consideración global e integrada de todos los patrimonios		
	A.3.4. Patrimonio Científico - Tecnológico	Componentes industriales de relevancia sociocultural		
	A.3.5. Patrimonio Artístico	Manifestaciones correspondientes a los diferentes movimientos estilísticos		
	A.3.6. Patrimonio Etnográfico	Elementos tangibles e intangibles vinculados a la forma de vida, cultura, actividades y modos de producción de una comunidad		
B. Desarrollo de las concepciones	B.1. Estrategias de Enseñanza – Aprendizaje	B.1.1. Clases magistrales	Papel pasivo del alumnado en el aula. Comunicación unidireccional	5
		B.1.2. Programas específicos	Diseños alternativos de carácter investigativo – constructivista	
		B.1.3. Charlas/Coloquios	Inclusión de nuevos componentes de participación y comunicación	
		B.1.4. Visitas	Salidas de aula para contextualizar la información y dinamizar el proceso de aprendizaje	
	B.2. Elementos curriculares	B.1.5. Experiencias personales/familiares	Participación en la construcción de su propio conocimiento. Motivación por aprender	6, 7
		B.2.1. Contenidos Conceptuales	Hechos, datos e informaciones socioculturales de carácter patrimonial	
		B.2.2. Contenidos Procedimentales	Desarrollo de procesos sistemáticos de análisis histórico a través del patrimonio	
		B.2.3. Contenidos Actitudinales	Valores sociales y culturales de índole patrimonial	
		B.2.4. Contenidos Integrados	Inclusión en las propuestas didácticas de los tres tipos anteriores de forma interrelacionada	
		B.2.5. Competencias Clave	Se da prioridad al desarrollo de las competencias recogidas en el currículum	

Fuente: Elaboración propia basada en (Cuenca, 2013; Estepa, 2013; Ortuño, Molina, Sánchez y Gómez, 2016)

El cuestionario utilizado consta de tres secciones o partes. La primera se divide en datos generales como el nombre del grado en el que estudian, nivel académico, edad y especialidad; la segunda parte consta de información referente a la concepción del patrimonio y consideraciones de elementos patrimoniales de la ciudad de Huelva indicados en subcategoría A.1. (Tabla 2). La tercera y última parte está relacionada con términos educativos, así como la recogida de la opinión de cada integrante de la muestra para la mejora de la enseñanza del patrimonio en el Grado que estudian.

Su aplicación es de carácter individual y la forma de contestarse es respondiendo al cuestionario tipo test de manera online en la plataforma *Google Forms* sin tiempo límite para su respuesta. Cada grupo de preguntas está relacionada al sistema de categorías anteriormente citado.

Este cuestionario ha sido validado de la siguiente manera: en primer lugar, se le presentó a un profesional, que dio indicaciones para mejorar el cuestionario. Posteriormente, se recogió información a 6 personas que comparten características con la muestra, pero que no participan en ella. Finalmente, se comprobó que los resultados obtenidos se correspondían con las categorías de análisis y las cuestiones se comprendían adecuadamente, por lo que se procedió a realizar la recogida de información.

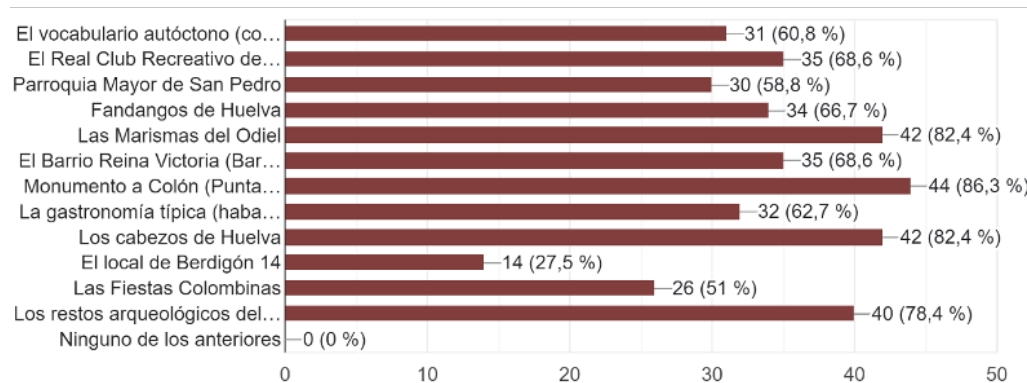
Resultados

Tras recoger los datos del cuestionario, se busca dar respuesta con ellos a los objetivos de investigación citados en puntos anteriores. Para presentar los resultados, se realizará un análisis de tipo descriptivo.

En primer lugar, para conocer las Concepciones del alumnado del Grado en Educación Primaria relacionada al patrimonio de Huelva capital, nos centraremos en los datos obtenidos en la cuestión 1, representados la Figura 1.

Figura 1.

Resultados obtenidos en relación con el patrimonio de Huelva Capital



Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 1 podemos observar que todos los informantes han clasificado al menos un elemento de la cuestión como patrimonio de Huelva Capital, dejando la respuesta "ninguno de los anteriores" sin respuesta.

Tras el análisis del resto de elementos presentes en la pregunta, destacamos que, con un 86,3%, 44 respuestas dan prioridad al Monumento a Colón de la Punta del Sebo como patrimonio principal de Huelva.

A este enclave, le preceden dos elementos del patrimonio Natural de Huelva, Los Cabezos y Las Marismas del Odiel, con 42 respuestas, correspondientes a un 82,4% de los votos.

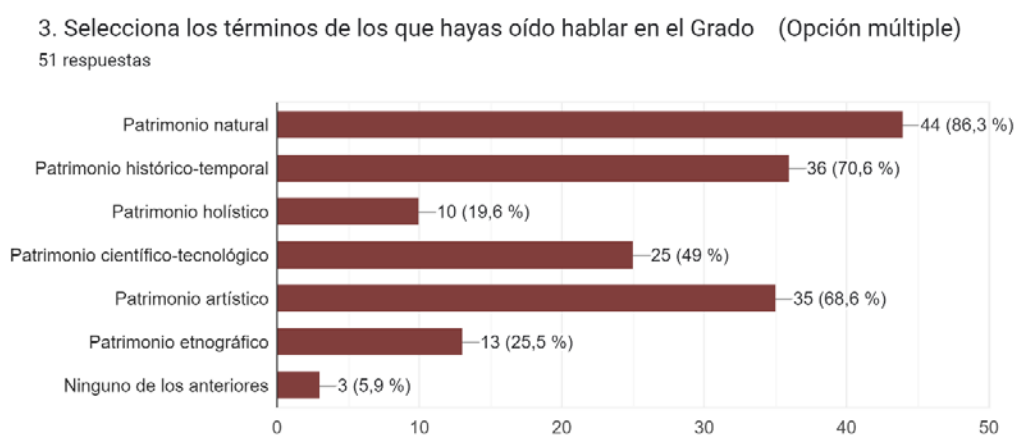
Por el contrario, los elementos patrimoniales menos apreciados son El Local de Berdigón 14, antigua casa de marineros, ya que solo un 27,5% de los informantes lo consideran patrimonio, y las Fiestas Colombinas, con un 51% de los votos.

Para identificar la perspectiva sobre el patrimonio que tiene el alumnado de los Grados en Educación, nos fijamos en las respuestas de la pregunta 2, y encontramos que predomina una visión, ya que un 41,2% de los encuestados se identifican con la elección "*Elementos vivos y no vivos, materiales o inmateriales, con carácter evolutivo – temporal de los cambios en la naturaleza o especies relictas, así como los cambios histórico-sociales*", correspondiente a la perspectiva histórica, que cuenta con 21 respuestas.

El resto de las perspectivas tienen menor respuesta, contando con 9 la visión simbólico-identitaria (17,6%) 7 respuestas la perspectiva en diversidad (13,7%); las perspectivas monumental y estética empatan con 5 respuestas cada una (9,8%) y, finalmente con 4 respuestas, se encuentra la perspectiva fetichista (7,8%).

Las concepciones del profesorado en formación en torno a la tipología patrimonial son diversas, tal y como se muestra en la Figura 2.

Figura 2.
Tipología de patrimonio presente en la vida del alumnado



Fuente: Elaboración propia.

Uno de los hechos más relevantes de esta figura es que demuestra que 3 encuestados/as no conocen, o afirman no conocer, ningún tipo de patrimonio.

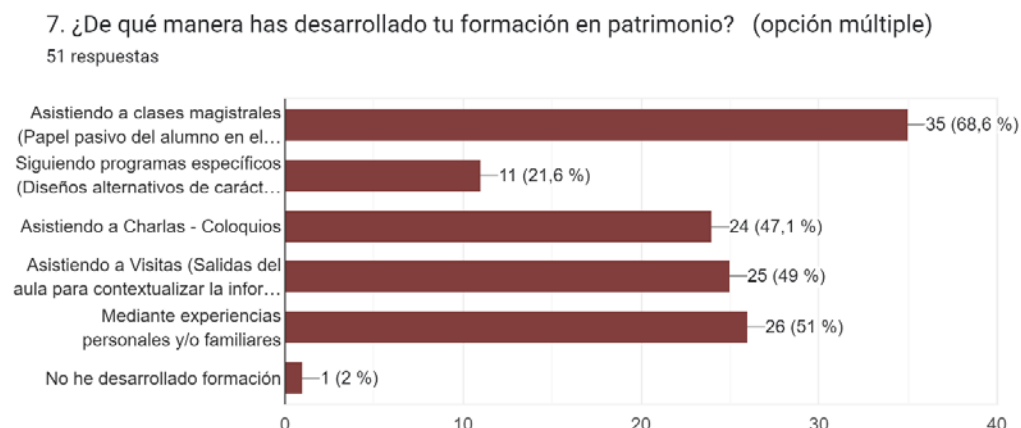
Tras esto, destaca que el patrimonio más conocido por los informantes es el patrimonio Natural, con un 86,3% de elección, seguido del patrimonio Histórico – Temporal (70,6%) y del patrimonio artístico, que cuenta con 35 respuestas (68,6%).

En menor medida, aparecen destacados en la vida de los informantes el patrimonio Científico – Tecnológico (49%), el patrimonio Etnográfico (25,5%) y, con tan solo un 19,6% de resultados, el patrimonio Holístico.

A continuación, para descubrir qué estrategias de enseñanza – aprendizaje están presente para el desarrollo de las concepciones del profesorado en formación en torno al patrimonio de Huelva, es necesario analizar las respuestas a la pregunta 5 (Figura 3).

Figura 3.

Datos en relación con las concepciones del alumnado del Grado en Educación Primaria



Fuente: Elaboración propia.

En este punto, podemos destacar que la mayor parte de los informantes ha desarrollado sus concepciones en torno al Patrimonio asistiendo a Clases magistrales (68,6%), mientras que solo un 21,6% de estos han seguido programas específicos.

Posteriormente, se da a conocer que en torno a un 49% de los encuestados han asistido a charlas, visitas y/o han recibido información mediante experiencias personales.

A modo de excepción, es necesario mencionar la respuesta de 1 de lotas encuestados, que afirma no haber desarrollado su formación en torno al Patrimonio.

De cara a conocer los elementos curriculares extraídos del R.D. 157/2022, mediante los que han desarrollado sus concepciones en el Grado, relacionado al Patrimonio, se han realizado dos Escalas Likert, ordenadas del 1 al 4, siendo 1 nada, 2 poco, 3 intermedio y 4 mucho. Los resultados obtenidos se representan en la Tabla 3.

Tabla 3.

Datos obtenidos con relación a los Contenidos desarrollados en el Grado

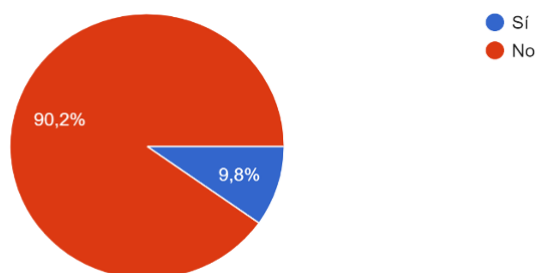
Contenidos	1 (nada)	2 (poco)	3 (intermedio)	4 (mucho)
Conceptuales	6	10	25	10
Procedimentales	11	30	8	2
Actitudinales	6	28	10	7
Integrados	12	26	10	3

Fuente: Elaboración propia.

Con estos resultados, encontramos que los participantes en la muestra consideran que se desarrollan, en gran medida, los contenidos conceptuales, con 25 votos en la opción 3/4 de la Escala, pero, que, a la hora de desarrollar los contenidos procedimentales, actitudinales e integrados, no se ha llegado al objetivo final, pues la mayor parte de la muestra coinciden en la opción 2/4 de la Tabla 3.

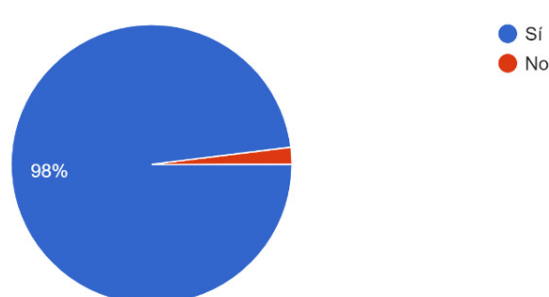
Finalmente, para conocer si el alumnado del Grado en Educación Primaria considera importante el estudio del Patrimonio en dicho Grado, se realizó una pregunta de sí o no, cuyos resultados han sido rotundos: un 98% de los informantes considera importante el estudio del Patrimonio en el Grado de Educación Primaria (Figura 4) pero, a su vez, un 90,2% de los encuestados considera que NO se ha dado valor a la enseñanza del Patrimonio en el Grado (Figura 5).

Figura 4
Resultados obtenidos de la pregunta "¿es importante la Enseñanza del Patrimonio en el Grado?"



Fuente: Elaboración propia.

Figura 5
Resultados obtenidos de la pregunta "¿Se le da importancia a la Enseñanza del Patrimonio en el Grado?"



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente destacan las siguientes respuestas de parte de la muestra a la pregunta *¿es importante la enseñanza del patrimonio en el grado?*: "es un contenido significativo y clave en educación primaria para crear conciencia sobre el cuidado/puesta en valor de nuestro entorno, tanto de manera local como global; también afirman que "es importante conocer el patrimonio para poder valorarlo y conservarlo, lo cual se relaciona indudablemente con el entorno cercano de cada persona y lugar con el que se identifique".

Discusión de resultados

Los resultados del presente trabajo han indicado que el alumnado del Grado en Educación Primaria tiene una formación teórico – magistral en relación con el Patrimonio de Huelva Capital, siendo más reducido el número de maestros/a en formación que se forman fuera del aula.

Por otro lado, y centrándonos en la perspectiva sobre el patrimonio que tiene la muestra, destaca la visión histórica, que corresponde a la definición clásica del patrimonio, dejando como menos remarcable la visión monumentalista, de acuerdo con Estepa, Ferreras y Morón (2013). Estos resultados se contradicen con los obtenidos por Castro, Castro, Conde y López – Facal (2020) pues, según sus estudios, la identificación del patrimonio por parte de los profesores en formación está vinculada a las concepciones mencionadas.

En una escala descendente, los docentes indican que su trabajo con el patrimonio sigue principalmente una perspectiva tradicional monumentalista-turística en el caso del patrimonio

histórico-artístico, seguida de una orientación hacia el patrimonio etnográfico, asociado a la perspectiva simbólica-identitaria. Luego se encuentra el patrimonio natural, seguido por el enfoque holístico del patrimonio, que representa una perspectiva menos común.

Por último, el trabajo con el patrimonio científico-tecnológico se aborda de manera anecdótica, según lo reportado por los docentes. En este sentido, los educadores en formación comprenden de manera precisa la conexión del patrimonio con el pasado, reconocido como una herencia duradera (Estepa, Ávila y Morón, 2013).

Tras esto se puede afirmar que el patrimonio más conocido por la muestra es el patrimonio natural, seguido del patrimonio histórico y del patrimonio artístico, puesto que los profesores defienden la importancia de enseñar y aprender sobre la interrelación entre el medio ambiente, la cultura y el ser humano, tanto en su experiencia previa en el sistema educativo como durante su formación inicial (Morón, Trabajo y Domínguez, 2021).

Estos datos están apoyados por Estepa, Ferreras y Morón (2013), cuyos resultados evidencian una percepción limitada del concepto de patrimonio. La mayoría de los estudiantes no logran abarcar la totalidad y diversidad de los elementos patrimoniales, concentrándose principalmente en las manifestaciones de carácter natural (67%) e histórico-artístico (64%). Además, muestran una baja consideración hacia las expresiones de filiación etnológica y tecnológica, y aún menos hacia una comprensión integral y holística del concepto de patrimonio; Castro, Castro, Conde y López – Facal (2020) coinciden en los mismos resultados, pues en todas las investigaciones destacan los patrimonios histórico, artístico y natural.

Con relación a las estrategias de enseñanza - aprendizaje del patrimonio en el aula que se imparten en el Grado, es notorio la falta de integración e interdisciplinariedad, desde el punto de vista de la muestra, pues consideran que solo se han desarrollado contenidos conceptuales, dejando de lado el cómo y el porqué de lado. Chaparro y Felices (2019) obtienen también en su investigación que el alumnado considera motivador la asistencia a museos para el desarrollo de sus concepciones, mas su porcentaje de asistencia es reducido.

En consecuencia, existe una falta de integración de las competencias, con un énfasis en el desarrollo de aquellas relacionadas con el Patrimonio por encima de otras. Es crucial abordar todas las competencias de manera complementaria para lograr un enfoque más equilibrado y completo.

Finalmente, el alumnado del Grado en Educación Primaria considera importante el estudio del Patrimonio en dicho Grado, destacando que constituye un contenido fundamental y de gran relevancia en el ámbito de la educación primaria, ya que promueve la sensibilización acerca de la importancia de preservar y apreciar nuestro entorno, tanto a nivel local como global.

Es esencial adquirir conocimientos sobre el patrimonio para poder reconocer su valor y contribuir a su conservación. Esta tarea está estrechamente vinculada con el entorno próximo de cada individuo y con los lugares con los que se siente identificado.

Conclusiones, limitaciones y prospectiva

Conforme a las preguntas planteadas al inicio de la investigación, se extraen las siguientes conclusiones:

En relación con las concepciones del profesorado en formación inicial del Grado en Educación Primaria relacionadas con el patrimonio de Huelva capital se puede afirmar que están relacionadas con el patrimonio “visible”, como el monumento a Colón, los Cabezos o Las Marismas del Odiel, patrimonios presentes en la estructura de la ciudad de Huelva. Los docentes en formación no manifiestan una visión completa del patrimonio, pese a reconocer una amplia gama de tipologías patrimoniales, tienden a tener dificultades a la hora de establecer relaciones y conexiones entre los recursos naturales, económicos, sociales, culturales e históricos.

A su vez, de cara a identificar una perspectiva sobre el patrimonio, no logran desarrollar plenamente una perspectiva simbólico-identitaria de los elementos patrimoniales que integre todos los aspectos culturales que puedan definir a una sociedad. Además, se observa que, a pesar de considerar la totalidad y la diversidad de los elementos patrimoniales, existe una predominancia de las manifestaciones de carácter histórico-artístico.

En torno a la tipología patrimonial, los futuros docentes encuentran algunas dificultades al valorar ciertos tipos de patrimonio, como el patrimonio holístico. Sin embargo, tanto el patrimonio natural como el histórico-artístico son valorados de manera similar.

Esto último no resulta sorprendente debido al hecho de que ha sido tradicionalmente abordado en la cultura académica. En cuanto al patrimonio natural, se cree que los estudiantes lo valoran tanto porque conecta más con su sensibilidad. Es posible que esto se deba a la difusión de los valores ecológicos en la sociedad occidental y, en particular, en el caso de Huelva, a los problemas medioambientales derivados de la contaminación.

Las estrategias de enseñanza – aprendizaje con las que se han desarrollado las concepciones del profesorado en formación se centran en la manera más tradicional de obtener conocimiento, es decir, asistiendo a clases magistrales. A esta estrategia se les suma la asistencia a charlas, visitas y/o a recibir información mediante experiencias personales.

Solo en menor medida, los encuestados han desarrollado sus concepciones siguiendo programas específicos. Esto puede deberse a que se encuentran en el primer nivel de su formación como docentes, así como al uso de una metodología muy factual y poco procedimental en el desarrollo de las clases a las que han asistido en el grado.

Entre los elementos del currículum que se han desarrollado para la constitución de las concepciones del profesorado en formación destacan en mayor medida los contenidos conceptuales, mostrando que las concepciones se forman en torno a definiciones y conceptos, apartando así los contenidos procedimentales, actitudinales e integrados a un segundo plano. Por otro lado, y observando las competencias clave, los resultados son similares, desarrollándose competencias genéricas y dejando a un lado las más específicas en la materia.

Una vez más, esto puede deberse al grado de formación que tienen, pues no han desarrollado ningún programa específico en torno a la enseñanza – aprendizaje del patrimonio.

Finalmente, el alumnado del Grado en Educación Primaria sí considera importante el estudio del Patrimonio en dicho grado, aunque asegura que no se le da la suficiente importancia en el transcurso de las clases.

A la hora de desarrollar este trabajo, se han encontrado con algunas limitaciones a la hora de recoger datos. Por ello, en futuras investigaciones se ampliará el campo de informantes a otros grados y otras universidades.

Por otro lado, el alumnado participante se mostró reacio a la hora de responder el cuestionario, obteniendo solo 51 respuestas de las 100, aproximadamente, esperadas, pues se encontraban en época del prácticum II junto con la finalización de su Trabajo Final de Grado.

A su vez, el formato digital no acompañó a la hora de la recogida de datos, pues no se puede asegurar la participación, ni se puede dar una explicación al informante en caso de necesitarla.

Por ello, se proponen diferentes líneas de investigación futuras: Realizar el cuestionario en formato papel, dentro del aula, para asegurar la obtención de los datos. Analizar al alumnado de primer curso, junto al alumnado del cuarto curso, para observar si las concepciones han variado a lo largo de su formación como futuros docentes. Finalmente, y tras observar las creencias del alumnado, realizar una propuesta de intervención, dándole valor al patrimonio de Huelva dentro del aula del Grado, para cambiar la percepción actual de que se da poca importancia al patrimonio en el transcurso del Grado.

Referencias

- Barrantes, R. (2014). *Investigación: Un camino al conocimiento, Un enfoque Cualitativo, cuantitativo y mixto*. EUNED.
- Boletín Oficial del Estado (1978). *Constitución española*. BOE, 311(29), 29315-29339.
- Boletín Oficial del Estado (2022). *Instrumento de ratificación del Convenio marco del Consejo de Europa sobre el valor del patrimonio cultural para la sociedad, hecho en Faro el 25 de octubre de 2005*. BOE, 144, 83816 – 83827.
- Castro-Fernández, B., Castro-Calviño, L., Conde-Miguélez, J., & López-Facal, R. (2020). Concepciones del profesorado sobre el uso educativo del patrimonio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales*, 34(3), 77-96 <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81620>
- Chaparro Sainz, Á., y Felices De La Fuente, M. D. (2019). Percepciones del profesorado en formación inicial sobre el uso del patrimonio en contextos educativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(3), 327-346. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.74264>
- Consejo de Europa (2005). *Convenio marco del consejo de Europa sobre el valor del patrimonio cultural para la sociedad*.
- Cuenca, J. M. (2016). Escuela, patrimonio y sociedad. *La socialización del patrimonio. UNES, Universidad, Escuela y Sociedad*, 1, 22-41.
- De la Montaña Conchiña, J. L. (2023). Patrimonio controversial, identidad, territorio y emociones: el lugar de los "miedos identitarios". *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (12), 13-27. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.02>
- Decreto 101/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de educación primaria en la comunidad autónoma de Andalucía.

- España. Ministerio de Cultura y Deporte (2015). Plan Nacional de Educación y Patrimonio. NIPO: 030-16-419-3
- Estepa, J. (2016). *La Educación Patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Estepa, J., Ferreras, M. y Morón, M.C. (2013). Resultados de investigación sobre concepciones del profesorado y gestores del patrimonio y análisis de libros de texto y materiales didácticos de los museos y centros de interpretación del patrimonio. En *La Educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*, (pp. 25-39). Universidad de Huelva.
- Fontal, O., Ibáñez-Etxeberria, A., Martínez, M. y Rivero, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 79-95. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.286321>
- Fontal, O., Luna, U., e Ibáñez-Etxeberria, Á. (2021). Educación patrimonial: clave de futuro para la gestión del patrimonio. *PASOS Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 29, 197-216.
- González-Monfort, N. (2011). La presencia del patrimonio cultural en los currículos de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria en España. *Patrimonio cultural de España*, 5, 58-75.
- Hernández-Sampieri, R., Méndez S; Mendoza; C. Y Cuevas, A. (2017). *Fundamentos de investigación*. Mcgraw-Hill Interamericana.
- Huelva Información (2021). *Los 6 platos típicos de Huelva*. Extraído de https://www.huelvainformacion.es/destino-huelva/gastronomia-huelva/platos-tipicos-Huelva_0_1612339297.html
- Huelva Información (2022). *6 palabras de verano que solo escucharás en Huelva*. Extraído de https://www.huelvainformacion.es/destino-huelva/palabras-verano-solo-escucharas-Huelva_0_1699630773.html
- Jiménez, L. (2020). Impacto de la investigación cuantitativa en la actualidad. *Convergence Tech*, 4(4), 59–68. <https://doi.org/10.53592/convtech.v4iIV.35>
- Junta de Andalucía (2024). *Catálogo General del Patrimonio Histórico Andaluz*. Extraído de https://www.juntadeandalucia.es/organismos/turismoculturaydeporte/areas/cultura/bienes-culturales/catalogo-pha/consulta.html?text=&provincia=HUELVA&municipio=HUELVA&estado=All&tipologia=A-ll&tipo_patrimon
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.
- Ley 4/1986, de 5 de mayo, del Patrimonio de la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Ley 42/2007, de 13 de diciembre, del Patrimonio Natural y de la Biodiversidad.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Lucas, L. (2018). *La enseñanza del patrimonio y de la ciudadanía en las clases de ciencias sociales: un estudio de caso en ESO. [Tesis doctoral]*, Universidad de Huelva.
- Marín Domínguez, M.E. (2020). *El patrimonio y su enseñanza-aprendizaje. Análisis de las concepciones de los maestros de Educación Primaria en formación. [Trabajo Fin de Grado inédito]*. Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Martín, M.; Cuenca, J. M. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio siglo XXI, Actualidad y tendencias en Educación Patrimonial*, 33(1), 33-53.
- Martín, M.J; Estepa, J. y Cuenca, J.M. (2021). Los patrimonios controversiales en la Educación Patrimonial para la formación de la ciudadanía. En Gómez, J. C.; Souto, X. M. Y Miralles, P. (2021) *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática. Estudios en homenaje al profesor Ramón López-Facal*, (pp. 123-137). Octaedro.

- Moreno-Vera, J. R., López-Fernández, J. A., & Ponsoda-López de Atalaya, S. (2022). La concepción del patrimonio en el profesorado en formación de Educación Infantil. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 26(1), 439–458. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13789>
- Morón Monge, H. (2016). ¿Qué aporta la educación patrimonial a la enseñanza de las ciencias experimentales?: un análisis del patrimonio en los libros de texto de ciencias de la naturaleza de la ESO. [Tesis doctoral] Universidad de Huelva, Huelva.
- Morón Monge, M. C., Trabajo, M. Y Domínguez, E. (2021). Las concepciones del docente de primaria en formación sobre el ser humano y el medioambiente desde la Educación Patrimonial y sus relaciones con la sostenibilidad. *Revista Espacios*. Vol. 42 (15), 23-44. <https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42n15p03>
- Oriola Requena, S. (2019). Patrimonio y educación patrimonial en el marco legislativo de la educación primaria. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 23(3). 536-553. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11242>
- Peña Manubens, F. (2020). La escultura contemporánea como patrimonio artístico: Proyecto Museo Parque de las Esculturas de Providencia. [Tesis de maestría] Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/49270>
- Prados Vilar, L. (2021). *La mirada del conservador-restaurador sobre el patrimonio etnográfico: un diagnóstico en Rota*. [Trabajo Fin de Grado inédito]. Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Sampedro-Martín, S., & Estepa Giménez, J. (2022). Concepciones de docentes de Educación Primaria sobre el juego de rol como herramienta para la enseñanza del patrimonio. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 16, 217–240. <https://doi.org/10.6018/pantarei.508811>
- Sánchez Ferri, A. (2016). *Memoria, identidad y comunidad: Evaluación de programas de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid*. [Tesis doctoral] Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/16789> .
- UNESCO (1982) *Conferencia Mundial sobre el Patrimonio Cultural*. México.
- Vázquez Antón, N. (2019). El patrimonio industrial como contenedor cultural: influencia de los movimientos ciudadanos. El caso de la Nave 3 del Parque Central. [Trabajo Fin de Máster]. Universidad Politécnica de Valencia.

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.