



UNIVERSIDAD
DE ALMERÍA

CENTRO DE POSTGRADO Y
FORMACIÓN CONTINUA

MÁSTER DE PROFESORADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y
ENSEÑANZA DE IDIOMAS

LA ENSEÑANZA DE LA MEMORIA HISTÓRICA
PARA UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA A
PARTIR DE UN ITINERARIO DIDÁCTICO A LOS
REFUGIOS DE LA GUERRA CIVIL DE ALMERÍA
THE TEACHING OF HISTORICAL MEMORY FOR A
DEMOCRATIC CITIZENSHIP FROM A DIDACTIC
ROUTE TO THE CIVIL WAR SHELTERS OF
ALMERÍA

ESTUDIANTE Gázquez Ramos, José Tomás

ESPECIALIDAD Ciencias Sociales (Geografía e Historia)

DIRECTOR/A Prof. Dña María Dolores Jiménez Martínez

Convocatoria de: julio de 2022

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	6
2. MARCO TEÓRICO Y LEGISLATIVO	9
2.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	9
2.1.1. Finalidades para la enseñanza de una ciudadanía democrática .	9
2.1.2. Historia con memoria	15
2.1.3. Itinerarios didácticos con memoria.....	20
2.2. MARCO LEGISLATIVO	27
3. MARCO APLICADO	30
3.1. ÁMBITO DE INTERVENCIÓN, CONTEXTUALIZACIÓN Y DESTINATARIOS	30
3.1.1. Ámbito de intervención	30
3.1.2. Contextualización	30
3.2. INTERVENCIÓN IMPLEMENTADA EN EL AULA	32
3.2.1. Justificación de la UDI.....	32
3.2.2. Producto final.....	33
3.2.3. Título, nivel educativo y materias implicadas	33
3.2.4. Concreción curricular	34
3.2.4.1. Objetivos de etapa, de área y didácticos	34
3.2.4.2. Competencias	36
3.2.4.3. Bloque de contenidos y criterios de evaluación	37
3.2.5. Transposición didáctica	38
3.2.5.1. Sesiones, metodología, temporalización y recursos	38
3.2.5.2. Atención a la diversidad	44
3.2.6. Evaluación	46
3.2.7. Análisis de la implementación de la propuesta didáctica	49
4. CONCLUSIONES	52
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
6. ANEXOS	60

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Bloques de contenido y criterios de evaluación.....37

Tabla 2. Sesiones, actividades, estrategias metodológicas, recursos, temporalización y escenarios de aprendizaje.....39

Tabla 3. Evaluación de la realización de actividades.....46

Tabla 4. Nivel de destreza de pensamiento histórico adquirido.....47

RESUMEN: El presente TFM tiene como finalidad divulgar el desarrollo de una intervención educativa basada en la Memoria Histórica, en la que la Historia y el Patrimonio se unen para el aprendizaje significativo de una conciencia histórica, de naturaleza cívica y democrática. Para ello, en la primera parte, se elabora un marco fundamentado donde se aborda la educación histórica desde la óptica de la formación ciudadana. A continuación, se analiza la dicotomía inherente al debate sobre el papel de la memoria en la enseñanza de la historia, esto es, la tensa relación protagonizada por el binomio historia-memoria (o memorias) y su relación con la instrucción de ciudadanía. Para finalizar este primer apartado, se incluyen también aportaciones teóricas sobre los itinerarios didácticos y los lugares de memoria, recogiendo experiencias educativas. El marco aplicado se implementa en un centro educativo de la capital almeriense, el I.E.S. “Al-Ándalus”, cuya condición de Comunidad de Aprendizaje permitió la creación de situaciones de aprendizaje basadas en el trabajo en equipo y colaborativo entre todos los agentes de la comunidad educativa implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como las familias y el profesorado. Es, así pues, una propuesta interactiva que incluye un itinerario didáctico a un lugar de memoria, los Refugios Antiaéreos de la Guerra Civil de Almería, y la creación de un museo de la memoria en el centro, que estimula, por medio de los aspectos vivenciales, el pensamiento histórico y la formulación de una enseñanza histórica fundada en valores cívicos y democráticos.

PALABRAS CLAVE: memoria histórica, ciudadanía democrática, lugar de memoria e itinerario didáctico.

ABSTRACT: The purpose of the current essay is spreading the development of an educational intervention based on Historical Memory, in which History and Heritage come together for the meaningful learning of a historical awareness, whose nature is civic and democratic. To this end, in the first part, a well-founded framework, in which historical education approaches from a citizenship education perspective, is drawn up. Then, the dichotomy inherent in the debate on the role of memory in the teaching of memory is analyzed. That means the tense relationship between the history-memory (or memories) duality and its relationship with citizenship education. To conclude this first chapter, the theoretical contributions on didactic routes and places of memory are also included, collecting educational experiences. The applied framework is implemented in an educational centre in the capital of Almería, I.E.S. "Al-Ándalus", whose condition as Learning Community, allowed the creation of learning situations based on teamwork and collaboration among all the agents of the educational community involved in the teaching and learning process, such as families and teachers. Therefore, it is an interactive proposal that includes a didactic itinerary to a place of memory, the Civil War Air-Raid Shelters in Almería, and the making of Museum of Memory in the high-school, which stimulates, through experiential aspects, historical thinking and the formulation of a historical education based on civic and democratic values.

KEYWORDS: historical memory, democratic citizenship, place of memory and didactic visit.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El aprendizaje histórico con vocación cívica se ha tornado cada vez más indispensable y necesario en un escenario cambiante ante el cual nuestras democracias encaran nuevos desafíos, devenidos de los numerosos avances tecnológicos, de la mayor heterogeneidad y diversidad presentes en nuestras sociedades como resultado de los ciclos migratorios que, aún a día de hoy, continúan en curso. Además, las crecientes desigualdades económicas y sociales la han fracturado, dando lugar a una falta de oportunidades notable a raíz de las nefastas consecuencias de la Gran Recesión de 2008, primero, y de la crisis epidemiológica del Covid-19, posteriormente. En este escenario de globalización y cambios hay un esperanzador horizonte de renovación didáctica que debe dar respuesta a los nuevos retos de las sociedades democráticas. Como precisa Edda Sant (2021), “el contexto actual nos fuerza a tomar como punto de partida esta incertidumbre y a asumir que las bases modernas que estructuraban la manera en cómo entendíamos la democracia, la sociedad, y la enseñanza de las ciencias sociales pueden estar en crisis y no sabemos lo que vendrá después” (p. 25). Estas ideas se relacionan con la principal disertación de Bauman cuando aludía a la llamada “modernidad líquida”, en referencia a una realidad social e institucional dúctil, transitorio y, por ende, provisional, en constante cambio, que no proporciona certidumbre a la ciudadanía (Durán-Vázquez, 2014, pp. 4-5).

Por todo ello, urge una formación histórica que, lejos de constituir un relato meramente memorístico o enciclopédico, priorice la reflexión y el análisis crítico a través de la creación de situaciones de aprendizaje que afronten decididamente estas problemáticas, que se manifiestan en nuestras aulas a través de las inquietudes y los interrogantes de nuestro alumnado, en aras de cultivar una conciencia cívica y democrática por medio del desarrollo del pensamiento histórico.

Así las cosas, es justamente este el propósito que pretende alcanzar este trabajo ofreciendo una propuesta didáctica, mediante una metodología innovadora a través de una visita de campo a los Refugios de la Guerra Civil de Almería, implementada en el centro educativo I.E.S. “Al-Ándalus” durante el correspondiente periodo de prácticas externas. La respuesta al porqué de la

selección de esta temática responde a la necesidad de fomentar una ciudadanía activa y crítica recurriendo a la memoria en las aulas. Y ello, a pesar de ser una temática controvertida en la comunidad educativa debido a la enorme sensibilidad con la que debe abordarse, así como las polémicas y los enconados debates que genera. La memoria es, en palabras de Delgado Algarra y Estepa Giménez (2016), un “recuerdo cargado de valores subjetivos relacionados con los momentos conflictivos de nuestra historia reciente, definiéndose a raíz de la experiencia personal de cada individuo en el seno de un grupo social determinado” (p. 523), y constituye un instrumento idóneo para favorecer la reflexión histórica y acercar al alumnado a los fenómenos más desgarradores y trágicos de nuestro pasado sobre la base de una perspectiva amplia, holística e interdisciplinar, que conecte el saber académico con la experiencia y el conocimiento previo adquirido por el alumnado, sentando con ello un aprendizaje paidocéntrico fundado en valores cívicos y democráticos.

Relacionados con la justificación anterior, los objetivos que persigue el presente Trabajo Final de Máster (TFM), son:

1º. Ofrecer una enseñanza histórica en el que el alumnado participe activamente en su aprendizaje, deconstruyendo los juicios previos que alberga y reconstruyendo el conocimiento por medio de una secuencia didáctica que ponga en valor la memoria democrática y desarrolle un pensamiento histórico crítico y reflexivo.

2º. Proponer un modelo didáctico alternativo en la enseñanza de la Historia mediante la organización de actividades que involucren al alumnado a través de la adopción de una actitud proactiva, que ponga en relación los conocimientos históricos con su experiencia y el entorno que les rodea, dando lugar a un aprendizaje significativo sustentado en el desarrollo de una conciencia histórica, democrática y cívica.

3º. Incorporar el uso de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) con un fin didáctico por medio del cual el alumnado adquiera un aprendizaje tanto en el uso responsable de los dispositivos digitales como en la investigación, la búsqueda, el cotejo y la consulta de fuentes y datos históricos, con el fin de extraer y analizar información fiable familiarizándose con la

metodología histórica, a menudo eludida durante la formación académica del estudiantado.

4º. Introducir dinámicas didácticas innovadoras que rompan con las lecciones magistrales, de índole más tradicional, aprovechando la condición de Comunidad de Aprendizaje a la que se adscribe el centro asignado, creando situaciones de aprendizaje a partir del trabajo en equipo y colaborativo entre todos los agentes de la comunidad educativa implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como las familias y el profesorado, favoreciendo clases más interactivas.

5º. Emplazar a la memoria al lugar que merece dentro de la enseñanza de la Historia y sacarla del olvido al que la normativa curricular andaluza vigente la relega dentro de la ordenación educativa en favor de cuestiones estrictamente memorísticas, cumpliendo con los estándares democráticos exigidos por las organizaciones internacionales y por la legislación autonómica y estatal.

A nivel personal, considero que la elaboración del presente TFM, me permitirá:

1.- Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales.

2.- Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana.

3.- Detectar y analizar situaciones y dificultades que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje e intervenir adecuadamente.

4.- Planificar el proceso de enseñanza en su área específica, diseñando materiales didácticos y tareas educativas.

5.- Analizar los resultados de la evaluación y extraer conclusiones que ayuden a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Así las cosas, la estructura de este ensayo se organiza en dos grandes bloques, referentes al marco teórico y legislativo al que se atiene la intervención didáctica emprendida en el aula, por un lado, y al marco aplicado en el que se

desarrolla la misma, seguidas de una serie de conclusiones que, a modo de finalización, se desprende de la acción educativa que se expone en el trabajo.

2. MARCO TEÓRICO Y LEGISLATIVO

2.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1.1. Finalidades para la enseñanza de una ciudadanía democrática

La reflexión y el debate en torno a la renovación de la práctica didáctica en la enseñanza de la Historia es un terreno prolífico en relación a la cual se ha desarrollado una vasta producción bibliográfica durante las últimas décadas. En ese sentido, la secuencia didáctica que se implementa en el presente trabajo bebe de algunas de estas metodologías alternativas propuestas para mejorar el aprendizaje de los contenidos históricos al estudiantado, favoreciendo sus cualidades intelectuales y sus habilidades sociales y una mejora del rendimiento académico. Como expone Ramón López Facal, el fin de la educación histórica es que “contribuya a formar personas competentes, es decir, capaz de utilizar el conocimiento para desarrollarse como ciudadanos y como individuos que deben afrontar situaciones complejas a lo largo de su vida” (López-Facal, 2015, p. 11).

La funcionalidad de una formación histórica adecuada a una realidad social cada vez más diversa y heterogénea debe ir orientada a atender los contenidos y actores históricos más sensibles con las inquietudes de los discentes y generalmente invisibilizados por el currículo, que promueve, en cambio, en palabras de Manel García Sánchez (2022), una “historia nacional y eurocéntrica en un mundo globalizado y mestizo, en nuestras sociedades multiculturales y multiétnicas”.

La conformación de un contexto muy diferente al que originariamente iba destinado implica una limitación a la hora de impartir una historia escolar que presentaba numerosos sesgos, fundados en una concepción elitista, nacionalista, eurocéntrica y teleológica, que viciaban el afán primitivo de ofrecer un relato histórico positivista, verosímil, objetivo e inclusivo. Con él, la formación de una ciudadanía crítica, consciente y democrática resultaba infructuosa, en favor de la exaltación de las virtudes del patriotismo en base a un discurso

tergiversado por los mitos nacionales más sobresalientes y la formación, por tanto, de patriotas.

En este sentido, al calor de la formación de los nuevos Estados liberales, se atribuyó a la Historia junto a la Geografía la faceta de saber nacional que debía confeccionar una “genealogía nacional que debía enseñarse en la escuela para construir ciudadanos patriotas” (Pérez Garzón, 2008, p. 42). Como sostiene este mismo autor, la historia y la geografía se convirtieron, desde el momento de su institucionalización, en el soporte para legitimar los emergentes nacionalismos políticos, afianzar las diferentes identidades nacionales y en el medio para dotar de cohesión interna al proceso de construcción nacional a través de su implantación en los sistemas educativos estatales (Pérez Garzón, 2008, pp. 42-43). En suma:

La historia y la geografía son disciplinas que han dado soporte a las identidades y memorias, individuales y colectivas, sobre las que se han desarrollado el orgullo de cada identidad [...] el orden nacional que nos ha explicado de modo coherente las relaciones entre pasado y presente, entre espacios y poderes, debería dar paso a una reorganización de las explicaciones y plantear nuevas coherencias a tenor de los cambios experimentados en el planeta en las últimas décadas [...] replantearse el poder de nombrar y de situar las cosas y las personas en las nuevas líneas que se entrecruzan en unas identidades sometidas a la deslizante realidad de una sociedad global a la vez que local (Pérez Garzón, 2008, pp. 39-40).

Como se desprende de esta declaración, la Historia escolar debe someterse a una profunda revisión que renueve sustancialmente sus bases conceptuales y metodológicas, aquejadas, reiteramos, por una visión eminentemente nacionalista, etnocéntrica en sus múltiples modalidades (eurocentrismo, protagonismo del Estado-nación, sociocentrismo de clase media o androcentrismo) y determinista. En ese afán de renovación, debe abrirse a perspectivas más éticas que permitan la construcción de una ciudadanía democrática, universal, laica y multicultural, sin recurrir a dogmatismos o esencialismos. Es perentorio, pues, “abordar las relaciones entre historia, territorio y memoria desde una visión plural enraizada en las expectativas cívicas del presente” (Pérez Garzón, 2008, p. 54).

En ese sentido, la enseñanza en torno a aspectos en materia de memoria democrática, como hemos venido definiendo, contribuye a abordar algunas cuestiones socialmente relevantes para el alumnado de Secundaria con el fin de explotar todas sus potencialidades reflexivas y analíticas con el fin de alcanzar un aprendizaje significativo. Sin embargo, la memoria no ocupa un lugar prominente en el currículo formativo de Secundaria y Bachillerato, como tendremos ocasión de ver más adelante.

Este ambicioso objetivo se pone en relación con los planteamientos generales que el Consejo de Europa manifestó en las recomendaciones para promover una educación para la ciudadanía democrática que publicó en el año 2000 en aras de alcanzar un desarrollo óptimo de la competencia ciudadana por parte del estudiantado, por medio de la democratización del aula como espacio de aprendizaje, entendido como el ámbito en el que puedan ejercitar su papel como ciudadanos e impulsar actividades que permitan ejercer tales potestades cívicas, a partir del debate, la colaboración, la cooperación y la adopción crítica de decisiones tanto de forma individual como colectiva que fructifiquen en consensos. Siguiendo con este razonamiento, entre las estrategias didácticas que facilita una adecuada promoción de dicha competencia, encontramos el método de investigación social, a través del cual el alumnado acometa una investigación intentando dar respuesta a una serie de interrogantes y extrayendo conclusiones de la misma, facilitando el trabajo con fuentes documentales cuya información el estudiantado debe saber entender, interpretar y valorar en base a los objetivos propuestos, y la inclusión de temas controversiales que, de forma debidamente contextualizada, permita la asunción de valores cívicos y democráticos dando respuestas a casos problematizados mediante la contraposición de puntos de vista (Sáez Rosenkranz et alii, 2018, pp. 105-115).

Las finalidades que persigue la enseñanza histórica, alineadas con el afán de transformación social que propugna los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), deben contribuir decisivamente a la formación en el ejercicio de una ciudadanía democrática sensible con la justicia social y los derechos humanos (López-Martínez y Jiménez-Martínez, 2022, p. 2). Este impulso cobra relevancia en el contexto andaluz, que sufrió una gravísima vulneración de los derechos

humanos de la mano de la represión franquista, máxime en las provincias más orientales, como el caso de Almería, cuya tardía caída en 1939 motivó un éxodo masivo de republicanos al extranjero, hace imperioso una promoción de los Derechos Humanos por medio del conocimiento histórico (Martínez López, Álvarez Rey y García García, 2012, pp. 118). Todo ello comporta una serie de acciones en el ejercicio de la memoria histórica tanto dentro como fuera del aula.

Así pues, la enseñanza histórica debe pivotar en torno a la justicia social, como nodo que una la democracia, entendida como forma de vida más allá de su aparato institucional (Rodino, 2003, p. 11), con el aula, y, para ello, este ámbito de aprendizaje debe convertirse en un espacio deliberativo que incorpore los principios de igualdad de oportunidades, eliminando las barreras que impiden el debate público y favoreciendo la adquisición de una conciencia crítica y emancipadora que rompa con las lógicas mecanicistas propias del mercado, proponiendo soluciones y mejoras a la realidad social, económica y política en la que se inscribe el alumnado a través del razonamiento.

En relación a la última cuestión planteada, las cuestiones socialmente relevantes o vivas juegan un papel relevante. También llamado “questions socialment vives” (QSV) en Francia o “problemas socialmente relevantes” (PSR) en la órbita anglosajona y estadounidense (Jiménez Martínez, M.D. y Felices de la Fuente, M.M., 2018, p. 92), pueden ser considerados como:

Problematic questions that need to be addressed and answered, at least provisionally. Problematic questions are those on which intelligent, well-informed people may disagree. Such disagreement, in many cases, leads to controversy and discussion market by expression of opposing views. (Evans, Newmann y Saxe, 1996, citado en Canal, Costa y Santisteban, 2012, p. 528)¹.

Estos mismos autores también definen esta estrategia como el “desarrollo del pensamiento reflexivo aplicado a problemas reales de la sociedad y el aprendizaje de la participación en democracia” (Canal, Costa y Santisteban, 2012, p. 258, citado en Jiménez Martínez, M.D. y Felices de la Fuente, M., 2018,

¹ Traducción: Las cuestiones problemáticas que necesitan ser abordadas y respondidas, al menos provisionalmente. Las cuestiones problemáticas son aquellas en las cuales las personas inteligentes y bien informadas pueden estar en desacuerdo. Tal disconformidad, en muchos casos, conduce a controversias y discusiones marcadas por la expresión de puntos de vista opuestos.

p. 92), valiéndose de las definiciones aportadas por Benejam y Legardez, quienes subrayan la adquisición de un papel proactivo en el proceso de aprendizaje por parte del alumnado asumiendo una mayor concienciación social y la formulación de debates sociales vinculados con los conocimientos académicos respectivamente. En otras palabras, aluden a todo aquel saber escolar conectado con las inquietudes, las necesidades y las problemáticas que los discentes encuentran en su entorno y en su cotidianeidad, facilitando de este modo un mejor acceso al conocimiento histórico, ya que les permite familiarizarse con los contenidos impartidos con mayor comodidad.

Esta novedosa concepción de la enseñanza aplicada al campo de las Ciencias Sociales, también denominada “temas de controversia social”, “temas polémicos” o “conflictos sociales candentes” (Soley, 1996, Stenhouse, 1994 y López-Facal y Santidrián, 2011), permite un aprendizaje basado en el desarrollo del pensamiento crítico y social mediante la resolución de casos-problema, en el caso que nos ocupa orientado a la formulación de narrativas vinculadas al fenómeno de la guerra a partir de la indagación en los testimonios de sus víctimas, con especial relevancia de la infancia como sujeto o actor histórico invisibilizado en la historia escolar, estimulando una actitud cívica comprometida con la vigencia de los derechos humanos y los valores democráticos en un mundo que, tensionado por las rivalidades geopolíticas que han fructificado en torno a la recientemente iniciada Guerra de Ucrania, cuestiona abiertamente las mismas.

Partiendo de esta consideración, nos hallaríamos ante el tratamiento de una temática “resurgente”, en opinión de Legardez y Simonneaux (2006), pues nos permitiría abordar, de forma problematizada, los derechos humanos y el ejercicio de una ciudadanía democrática a través del estudio de la guerra, desde diferentes prismas y en todas sus dimensiones, recurriendo para ello al empleo de la memoria histórica y democrática, a la recuperación, trabajo y puesta en valor de los testimonios orales, escritos y, en síntesis, expresivos, que las víctimas de la violencia bélica han ido aportando a lo largo del pasado siglo y de la presente centuria. Se potenciará aprovechando una salida de campo a los Refugios Antiaéreos de la Guerra Civil de Almería con el alumnado de 1º de Bachillerato matriculado en la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo,

de manera que el conocimiento histórico se relaciona con una problemática actual, como es la invasión rusa de Ucrania y la consecuente guerra, con el que los discentes están familiarizados, dado que sufren las consecuencias económicas de la misma y están que se pone en relación, así mismo, con su entorno más próximo.

Huelga recalcar que las directrices teóricas implementadas a lo largo de la intervención van orientadas a la consecución de un pensamiento histórico autónomo y consciente, fundado en principios y valores cívicos y democráticos. El pensamiento histórico se ha alzado como uno de los vectores más importantes que han permitido la renovación de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Así pues, recogiendo la contribución de Domínguez Castillo (2015), pensamiento histórico, o “pensar históricamente”, designa “un aprendizaje de la disciplina que requiere a la vez conocimiento de la historia (el contenido sustantivo de lo que sabemos sobre el pasado) y conocimiento sobre la historia (los conceptos, métodos y reglas utilizados en su investigación y desarrollo)” (p. 44).

Como se desprende de la definición anterior, el pensamiento histórico, también llamado “historical thinking”, posee dos componentes fundamentales que se complementan y se alimentan recíprocamente: por un lado, los conocimientos metodológicos, que aluden a las habilidades cognitivas y procedimentales indispensables para la interpretación de fuentes y datos de forma verosímil, adecuándolos al contexto histórico en el que se han producido; y, por otro lado, los conocimientos propiamente históricos, denominados sustantivos, que se extraen de esta actitud analítica y que se vinculan con la producción científica en relación a los hechos del pasado. En palabras de Seixas y Morton, “pensar históricamente es el proceso creativo que llevan a cabo los historiadores para interpretar las pruebas del pasado y generar los relatos históricos” (Seixas y Morton, 2013, citado en Domínguez Castillo, 2015, p. 45).

Esta concepción de la enseñanza, aunque definida en su origen por Vilar, fue aplicada, y asumida, por la británica “New History”, en consonancia con la renovación didáctica que experimentaban los estudios sociales en Canadá y Estados Unidos, y que luego se extendió a dichos países durante las últimas décadas (Domínguez Castillo, 2015, p. 46). En este caso, como hemos afirmado anteriormente, una de las metodologías más favorables para lograr un desarrollo

óptimo del mismo se articula por medio de una enseñanza de la Historia sensible con la memoria histórica y con una educación histórica basada en los Derechos Humanos.

2.1.2. Historia con memoria

Historia y memoria. Memoria e Historia. A menudo, ambos conceptos tienden a mimetizarse en un mismo sentido, si bien, aunque están íntimamente relacionados entre sí, sus significaciones son diferentes y complementarias, surgiendo controversias que las hacen diferir. Esta dicotomía ha marcado profundamente el debate en el seno de la enseñanza de la historia, en relación al papel que la memoria debería jugar a la hora de adquirir las destrezas y conocimientos de tipo histórico en el alumnado de secundaria y bachillerato.

Así pues, partiendo de las consideraciones que se devienen de la definición aportada por Delgado Algarra y Estepa Giménez (2016), la historia se distingue de la memoria por su dimensión académica y, en ese sentido, como bien repone Limikiz Jauregiondo (2011), alude a un “conocimiento científico del pasado, un conocimiento que es acumulativo y en el que resultan fundamentales los procedimientos científicos y la objetividad” (p. 100). En palabras de Raimundo Cuesta (2015):

La historia, por tanto, produce discursos racionales sobre el pasado con pretensión de validez y de “verdad” desde un método de conocimiento y un lugar institucional configurado como comunidad científica o epistemológica, dentro de la que predomina un régimen de verdad fundado en la necesidad de convertir al historiador en científico social y a su quehacer en un repertorio de instrumentos que salvaguarden el principio de objetividad (p. 101).

Como bien repara este mismo autor (Cuesta, 2011), la historia se contrapondría a una memoria que versa sobre la “experiencia recordada y narrada” (p. 15). Como se puede observar, la historia es una disciplina con un corpus metodológico universal con el que los historiadores trabajan, y cuya pretensión es objetivar los resultados que se obtienen en relación a los hechos del pasado. En contraste, remitiéndose a la definición de memoria anteriormente mencionada, ésta se caracteriza por tratarse de un “esfuerzo colectivo por

recuperar un pasado y unos recuerdos que parecían estar perdidos u olvidados” (Lamikiz Jauregiando, 2011, p. 100). Como vemos, la memoria pasa de ser una capacidad o una actitud eminentemente individual, a un instrumento cognoscitivo y hermenéutico que, empleado de forma crítica, permite desentrañar los entresijos de la realidad social y su legitimación histórica (Cuesta, 2011, p. 16).

Si bien constituye un instrumento carente de uniformidad, soporta profundas tensiones derivadas de las miradas contrapuestas que subyacen dentro en ella, por lo que, debido a su carácter relativista, sería más apropiado referirnos como “memorias” a la misma (Delgado Algarra y Estepa Giménez, 2018, p. 369). Ambos términos focalizan su interés en el pasado como elemento susceptible de ser objeto de estudio y por la necesidad de preservar los recuerdos de determinados acontecimientos históricos, como conviene Delgado Algarra y Estepa Giménez (2018, p. 370) y Pagès (2008, p. 8).

La tensa relación protagonizada por el binomio historia-memoria (o memorias) ha fluctuado a lo largo de los siglos precedentes. Como se ha señalado al calor de los nacientes Estados-nación, la formación en historia se redujo a la configuración de ciudadanos patriotas, a la vez que se recurría a la memoria como mero instrumento de legitimación, tanto de las gestas nacionales supuestamente alcanzadas como de la hegemonía de la nueva clase social dirigente. En relación a esta idea, y valiéndonos de la reflexión de Gustavo Hernández Sánchez (2015), la historia actuó como una “memoria del poder” (p. 153). Por todo ello, se prescindió de la memoria como método de acercamiento al saber histórico, y su valor fue desdeñado por el ámbito académico, por lo que la historiografía se afanó en dotarse de una base epistemológica positivista.

Esta circunstancia cambia drásticamente a tenor de las vicisitudes que atraviesa la ciencia histórica a causa de la agitación política, económica y social que experimenta el siglo XX, y que pone en cuestión sus presupuestos teóricos y metodológicos, dando lugar a una necesaria renovación de sus postulados con el fin de dar respuesta a las nuevas necesidades e inquietudes que habían emergido a raíz de las profundas transformaciones políticas. En ese sentido, la memoria recobra una importancia creciente dentro del campo de las Ciencias Sociales por la confluencia de una serie de “giros” (González y Pagès, 2014, p. 277) que, a lo largo de la década de los sesenta y los setenta del pasado siglo,

propició un “Big Bang conceptual de la memoria” (p. 57), en palabras de Raimundo Cuesta (2015), y una consecuente revalorización de su papel dentro de la disciplina histórica.

En primer lugar, encontramos un giro hacia el pasado, que se traduce en el desplazamiento de la noción teleológica de “progreso” que había orientado el discurso histórico a cuenta de los conflictos bélicos y los genocidios que se practicaron durante la pasada centuria, y que tiene como consecuencia la revisión del pasado. En segundo lugar, un giro hacia la recuperación de la memoria se fundamenta en una nostalgia que se materializa por medio de museos o la protección del patrimonio tangible e intangible de diversa naturaleza como medio de preservación de la misma. Finalmente, en tercer lugar, en la década de los setenta se produjo una crisis de las tendencias historiográficas hegemónicas, es decir, la estructural-funcionalista y la materialista histórica, tras el envite del giro lingüístico. Proponiendo un relato histórico susceptible de atender los detalles más minoritarios, se centró en recuperar aspectos o el papel de los actores sociales invisibilizados por el discurso más tradicional, como las mujeres, la infancia, la disidencia sexual o la vida cotidiana, confiriéndole una dimensión más inclusiva, adoptando para ello una actitud crítica y reflexiva en torno a la labor y el método del historiador. Además, se asiste a la recuperación de la narración a través de la cual se vehiculizan la temporalidad y la interpretación como ejes del relato histórico (González y Pagès, 2014, p. 278).

Se pasa así, como hemos visto, del llamado siglo de la suspensión de la memoria a una súbita recuperación de la misma (Lamikiz Jauregiondo, 2011, p. 101). En este contexto, como consecuencia del resurgimiento de la memoria al abrigo del postmodernismo, cobra renovada importancia la obra pionera del sociólogo francés Maurice Halbwachs, *Les cadres sociaux de la mémoire* (1925). En ella, acuñó el concepto de “memoria colectiva”, que entrañaba dejar atrás el valor más subjetivo de la memoria, para adquirir una dimensión más social, esto es, “una forma de representación colectiva de la conciencia subjetiva” (Cuesta, 2015, p. 66), cuya contribución se recupera póstumamente en los cincuenta con su publicación *La memoria colectiva*, en el que este concepto primigenio se asocia con sintagmas tales como “memoria personal”, “memoria social”, “memoria autobiográfica” o “memoria histórica” (Cuesta, 2015, p. 64).

Estos cambios descritos dan lugar a una concepción de la memoria que se ve “asociado a imperativos sociales e intelectuales que muestran su nuevo papel central”, que conlleva un “inevitable replanteamiento de las relaciones entre memoria e historia”, en opinión de Raimundo Cuesta (2015, p. 58). Por lo tanto, la configuración entre historia y memoria, o lo que es lo mismo, ciencia empírica y experiencia, se ven modificadas a razón de los nuevos planteamientos teóricos y metodológicos de la didáctica de la Historia en las últimas décadas del siglo XX y principios del XXI.

En el panorama español, la recuperación de la memoria se desarrolla, desde la década de los noventa a raíz de las demandas de asociaciones memorialistas. Éstas reclaman una revisión profunda de la memoria con el cuestionamiento de la Ley de Amnistía y la subsiguiente depuración de responsabilidades políticas implicadas en la represión franquista, petición eludida durante el proceso de Transición democrática entre 1975 y 1982 (Delgado Algarra y Estepa Giménez, 2018, p. 369). Todo ello ha contribuido a agitar intensamente el debate en torno al papel de la memoria en la historia y en la enseñanza de la misma en nuestro país (Cuesta, 2015, p. 87).

Con todo, las nuevas relaciones entre historia y memoria a la que asistimos en la actualidad, se caracterizan por su ambigüedad y su inconclusión. Algunos historiadores consideran este debate cerrado e improcedente, otros hablan de interacción y un tercer grupo continúa diseccionando cuidadosamente ambos conceptos, con el fin de que el componente relativista y subjetivo inherente a la memoria no contamine el relato objetivador de la historia, que se encargaría de deslegitimar el pasado vivido (Cuesta, 2015, p. 91). Este punto de vista es defendido por Pierre Nora, a cuyos presupuestos se adscriben historiadores españoles tan sobresalientes como Santos Juliá o Julio Aróstegui, que considera la memoria como una “materia que debe ser historiada” (Aróstegui, 2004, citado en Cuesta, 2015, p. 92), manteniendo así una estricta jerarquización entre ambos ámbitos, en el que la memoria queda subordinada a la historia.

Así pues, conviene tener en cuenta unas consideraciones finales que expliquen la incesante danza entre historia y memoria. Pese a su preocupación común por el pasado (Carretero, Rosa y González, 2006, p. 22), mientras la Historia alude a una disciplina científica, la memoria se relaciona más con las

experiencias vitales de carácter personal con un componente de subjetividad. Sin embargo, debemos matizar estas conceptualizaciones, pues la historia, en su formato escolar, se relaciona más con “una representación del pasado plausible de ser distinguida de otros registros de la historia [...] que vinculamos a los libros de texto y al currículo educativo” (Carretero, Rosa y González, 2006, p. 20), cuyo proceso de transposición didáctica malogra la adaptación de los contenidos, pues, como subrayan estos mismos autores:

[...] guarda muy poca relación con el pensamiento crítico y que, al menos hasta ahora, ha servido mucho más a la adhesión emotiva a identidades nacionales [...] incluye una gran cantidad de valores y creencias que se enlazan en una trama de relatos históricos cuya finalidad prioritaria es la formación, en los alumnos, de una imagen positiva [...] de la identidad de su nación (Carretero, Rosa y González, 2006, p. 21).

La memoria, por su parte, se torna colectiva cuando aborda:

Procesos de recuerdo y de olvido producidos en colectividades y sociedades, que se apoyan en instrumentos de recuerdo, ya sean objetos materiales [...], mediadores literarios [...] o rituales [...]. La memoria está hecha también de olvidos [...] en un mismo tiempo unos grupos recuerdan (y olvidan) algunas cosas [...]. Por eso hay disputas por la memoria (Carretero, Rosa y González, 2006, pp. 22-23).

Así las cosas, historia y memoria se entrelazan e influyen recíprocamente. Por un lado, mientras la historia fundamenta su propósito de alcanzar una dimensión verosímil del pasado siguiendo criterios de cientificidad que se concretan en tres niveles: documental, explicativo e interpretativo (González y Pagès, 2014, p. 280), mientras, por otro, la memoria se compromete con la búsqueda de experiencias vitales de testigas, esto es, “historias mínimas, próximas y vitales, y en reconocer su carácter único e irremplazable” (González y Pagès, 2014, p. 281). Por lo tanto, la memoria queda asimilada en el interior del seno de un discurso histórico, que la regulariza como resultado de una “interacción mutuamente cuestionadora que somete a la memoria a la dimensión crítica de la historia y coloca a la historia en el “movimiento de la retrospectión y

el proyecto” de la memoria (Ricoeur, 1999, citado en González y Pagès, 2014, p. 281).

En suma, la memoria asume una naturaleza de carácter controversial cuyo tratamiento, problematizado y reflexivo desde un punto de vista histórico, permite extraer todas las potencialidades de un aprendizaje significativo sustentado en valores cívicos y democráticos, principios éticos y en derechos humanos, en aras de lograr una sociedad mejor por parte de un alumnado más sensibilizado y comprometido.

2.1.3. Itinerarios didácticos con memoria

Los itinerarios didácticos y los lugares de memoria constituyen un medio extraordinario gracias a los cuales es posible acometer una aproximación a realidades o acontecimientos históricos desde una óptica educativa que favorece la asimilación de competencias vinculadas al pensamiento histórico, y suscitan un gran interés al localizarse en el entorno más próximo del alumnado, lo que facilita enormemente la adquisición de habilidades y aptitudes de tipo histórico que el mismo comprende.

Como hemos tenido oportunidad de ver en el epígrafe anterior, esta estrategia didáctica se practica con asiduidad en el ámbito anglosajón, cuyas aportaciones permitieron definir las premisas metodológicas que deben orientar esta práctica educativa. Así pues, siguiendo las directrices trazadas por Henry Pluckrose (2002), un uso “eficaz” de las visitas estimula la formación de juicios fundamentados en una perspectiva crítica por parte de los discentes, a partir de la conjugación de una experiencia integral con el tratamiento detallado a determinados elementos de ésta. La utilidad de una salida didáctica se vincula íntimamente con la calidad con la que se ha desarrollado la misma, de tal forma que no resulte excesivamente tediosa para el estudiantado y le permita explorar a fondo determinadas cuestiones curriculares de índole histórica que, de otra forma, pueden soslayarse dentro del aula, a la par que favorece la curiosidad por tales interrogantes (Pluckrose, 2002). Así las cosas, tal afirmación concuerda con la aseveración de García Ruiz (1994): “con los itinerarios, con las vistas, con el estudio in situ y el conocimiento de otros espacios, otros medios y otras formas

de vida y de pensamiento, despertamos el interés, la curiosidad intelectual, el deseo de saber y conocer cosas, y, en definitiva, la motivación por todo lo que nos rodea y las disciplinas que lo estudian” (p. 118).

En este sentido, los vestigios y restos que se conservan en un determinado espacio se convierten en testimonios materiales, por lo tanto tangibles, susceptibles de ser manipulados y comentados por el alumnado al objeto de profundizar en la comprensión de la significación histórica tanto de ese lugar específico como de su entorno, extrayendo un aprendizaje significativo llevado a cabo por ellos mismos, guiados por las orientaciones del profesorado en todo momento, que debe motivarlos a observar por sí mismos y refinar una serie de conclusiones a partir de las reflexiones que puedan formularse con motivo de esta experiencia (Pluckrose, 2002, p. 115-116).

Como bien asevera este mismo autor, en relación a la concepción y a los objetivos que persiguen este tipo de iniciativas:

Hay que considerar las visitas como un aprendizaje de la valoración. Se les pide no simplemente que observen algo raro y especial, sino que además reaccionen ante la experiencia. La valoración constituye una destreza de nivel elevado y no deberíamos excluirla de los propósitos principales de la educación simplemente porque sea difícil (Pluckrose, 2002, p. 116).

En este sentido, el proceso de enseñanza y aprendizaje se lleva a cabo tanto dentro como fuera del aula, por lo que el entorno de aprendizaje se enriquece significativamente, cuyas potencialidades permiten una mejor asimilación de los contenidos teóricos y adquisición de competencias claves y específicas. Así las cosas, como reponen Kitson, Steward y Husbands (2015):

La mayor parte de la enseñanza de la historia tiene lugar en el aula. Pero no toda. Parte, quizás la más productiva, tiene lugar fuera del aula, en lugares históricos, en museos, en galerías o, simplemente, en los alrededores de la escuela [...] “el aprendizaje fuera de la escuela apoya el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos. Tiene el potencial para enriquecer y animar la enseñanza” (House of Commons Children, Schools and Families Committee, 2010, párrafo 11).

No obstante, como puntualizan estos mismos autores, huelga recalcar que, de cara a explotar al máximo las potencialidades del alumnado fuera del aula, se requiere una planificación minuciosa que atienda a los objetivos de aprendizaje y valore cómo apoya la enseñanza el escenario seleccionado (Kitson, Steward y Husbands, 2015, pp. 49-50).

Así las cosas, la ciudad se convierte en el ámbito de aprendizaje en el que comienza a desplegarse la intervención. En ella, se concreta toda una serie de aspectos patrimoniales, artísticos e históricos que transmiten un conjunto de valores y principios que pueden ser canalizados a nuestro alumnado. Por ello, a través de diversas estrategias didácticas es posible atender de forma holística todos los interrogantes que se formulan en base a los diversos componentes que presentan, de carácter geográfico económico, social, cultural, ambiental, étnico o religioso. La comprensión de dicho entorno permite a los discentes desarrollar, entre otras cosas, la empatía por el entorno que les rodea, valorando por medio de un juicio más crítico los elementos que lo componen.

En relación a esta idea, el profesor Pluckrose (2002) propone una serie de actividades que acompañen dicha salida, encaminadas a reforzar los contenidos aprendidos en estos itinerarios cuyos procedimientos permiten profundizar en el conocimiento histórico, y, entre ellas, reseñamos, por ejemplo, estudiar una manifestación artística presente en el emplazamiento histórico para preguntarse qué información puede transmitir en relación a las actitudes, creencias o posición social de sus protagonistas, así como la forma en la que se representan las relaciones existentes, o la resolución de problemas, en el que el estudiantado debe encarnarse en situaciones ficticias, ateniéndose a un contexto histórico determinado y a una serie de condicionantes que limitan la acción, y en la que deberán reflexionar históricamente para aportar la mejor solución posible, si bien es cierto que hay una amplia variedad de respuestas. Estas propuestas de actuación se traduce en una profundización de los conocimientos adquiridos en el aula, alcanzar habilidades de gestión de la información mediante un desarrollo de la capacidad hermenéutica de textos, imágenes o cualquier material sea cuál sea su soporte, así como destrezas lingüísticas, tanto en forma oral como escrita, creativas y analíticas, y estimular la imaginación histórica del estudiantado y el conocimiento de las condiciones de vida del pasado histórico (Pluckrose, 2002).

Los llamados “lugares de memoria”, término acuñado por Pierre Nora para designar una realidad intangible sugestiva vinculada a sucesos o hechos significativos para una colectividad social basada en la materialidad del pasado, o en otras palabras, “toda unidad significativa, de orden material o ideal, de la cual la voluntad de los hombres o el trabajo del tiempo ha hecho un elemento simbólico del patrimonio memorial de cualquier comunidad” (Nora, 2008, citado en Egea Ibarra, 2021, p. 4). Como bien repone Giraldo Martínez (2018):

Los lugares, fuera de su materialidad, existen, siguen existiendo con unas características específicas que trascienden la objetividad y que se fundamentan en la carga emotiva, simbólica y en el sistema de recuerdos –y olvidos– de los individuos y de la sociedad en general (p. 1304).

Conviene señalar, a este respecto, la existencia en nuestra región de un catálogo de lugares de Memoria Histórica de Andalucía, regulada por el Decreto 264/2011, de 2 de agosto, conformados por todos aquellos emplazamientos señalados que testimonian determinados pasajes de la Guerra Civil y de la represión franquista, tal y como recoge la legislación, que sostiene que son “aquellos vinculados a hechos o acontecimientos singulares ocurridos durante la guerra [...] hasta el 29 de diciembre de 1978, fecha de entrada en vigor de la Constitución Española”, de tal manera que sirva como “recordatorio y reconocimiento de las personas que sufrieron violencia, vejación, persecución o privación de libertad por el mero hecho del ejercicio de sus derechos fundamentales, así como por la defensa del Estado legítimo, de las libertades y de la democracia” (Decreto 264/2011, de 2 de agosto, por el que se crean y regulan la figura de Lugar de Memoria Histórica de Andalucía y el Catálogo de Lugares de Memoria Histórica de Andalucía, 2011).

Pues bien, en este sentido, el patrimonio histórico juega un papel fundamental en el acercamiento didáctico a los fenómenos sociales de alcance histórico gracias a las miradas de los discentes sobre las infraestructuras, musealizadas o no, existentes en su entorno y que, en este caso, atañe a uno de los hechos nucleares dentro de la Historia de España del siglo XX: la Guerra Civil. El espacio que nos concierne se corresponde con una infraestructura militar de retaguardia ex novo (Feliu Torruella y Hernández Cardona, 2013, p. 37), como son los refugios antiaéreos de Almería, que podía llegar a albergar a

aproximadamente 35.000 civiles en sus galerías subterráneas de hormigón, que se extienden en una red que alcanza 4,5 kms., y que fue construido siguiendo las trazas diseñadas por el arquitecto municipal, Guillermo Langle, en el seno, y con la colaboración, de la Comisión Mixta constituida a tal efecto, y de forma muy ágil, pues se prolongaron escasos meses (introducir meses, si lo encuentras) gracias a la experiencia de los arquitectos de minas que trabajaban en los yacimientos de la provincia.

Por lo tanto, el interés educativo que subyace en estos espacios poliorcéticos convertidos en lugares de memoria, como en tantos otros presentes en nuestro país, se vincula con propuestas de itinerarios didácticos que multitud de docentes han implementado en la enseñanza de una historia escolar sustentada en valores cívicos y democráticos. En ese sentido, conviene reseñar algunas de las propuestas más interesantes.

Por un lado, encontramos una propuesta de salida didáctica relacionada con el antiguo pueblo de Belchite, que fue asolado por bombardeos durante la contienda civil. Tras organizar al alumnado en grupos y plantear, en primer término, una serie de cuestiones relacionadas con la batalla de Belchite y la destrucción que ocasionó en este emplazamiento que deben ser respondidas de forma digital a través de su publicación en internet, recabarán todo tipo de información gráfica, cartográfica y textual sobre la batalla y los contingentes humanos que se movilizaron en ella, que deberán almacenar convenientemente, tras lo cual, en segundo lugar, deberán acudir a Google Earth, a partir de lo cual contrastará las imágenes aéreas con mapas antiguos para trazar las ruinas. Acto seguido, en un tercer momento, avituallado con GPS y cámaras de fotos, cada grupo deberá diseñar una ruta por las ruinas del pueblo que quedará registrado en el GPS y mediante fotografías de los elementos patrimoniales que les resultase más llamativos, así como microevidencias de combate, y cada punto de interés se indicará mediante Way Point en GPS y se inmortalizará en una foto. Una vez de vuelta al aula, la información obtenida se situará en un fotoplano para diseñar un itinerario turístico a partir del cual deberán elaborar una miniguía, en el que deberán valorar el mantenimiento del conjunto patrimonial, a partir del cual formular una denuncia por el estado de conservación y se publicarán en internet (Feliu Torruella y Hernández Cardona, 2013, pp. 38-41).

Un segundo ejemplo lo conforman tres rutas que, desde diferentes prismas, abordan la trama urbana de la Cartagena republicana. Así pues, la primera ruta se focalizaría en la política, cuyos principales hitos se centran en el Arsenal Militar, desde donde Alfonso XIII partiría rumbo al exilio. Otra parada de este recorrido son las calles de primer y segundo orden (una categorización del Ayuntamiento que atiende a su posición social, y que en tales casos se corresponden con aquellas vías en las que se localizaban las clases más adineradas), como la Calle Mayor, Pi y Margall o las plazas del Risueño o la del Perfumo (actual San Sebastián), donde se situaban los partidos republicanos y sociedades recreativas de la burguesía, mientras las organizaciones obreras se aglutinaban en calles de segundo y tercer orden, como la calle Sambazart, el Escorial, Jara, Villamartín y Muralla del Mar. La segunda ruta se vincula con la cultura, y repasa las principales reformas que, en este sentido, impulsó el gobierno republicano, como la educación laica, representada por las escuelas de la Plaza de España (actual Carlos III) y Paseo de la Libertad (Alfonso XIII, San Isidoro y Santa Florentina), así como el Ateneo localizado en la Plaza de Perfumo o la Universidad Popular, inaugurada en 1931. La tercera ruta es la carcelaria, compuesta por la correspondiente cárcel de partido, junto las dependencias militares en el Arsenal (La Grillera), el Castillo de San Julián, el Presidio o Casa Negra, la Prisión de Penas Aflictivas, sobre cuyos reclusos se aplicó el decreto de amnistía que aprobó la República en abril de 1931, y en la que fueron internados socialistas, sindicalistas y exconsellers de la Generalitat de Catalunya apresados tras la revolución de 1934, y la Cárcel de San Antón (Egea Ibarra, 2021, p. 8-14).

Otra propuesta de salida didáctica se centraría en Jaén como ciudad de referencia. Mediante una metodología interactiva en el que el estudiantado adquiriría un papel proactivo interaccionando con el profesorado y el trabajo cooperativo, se propone una secuencia didáctica fundada en tres fases: la primera consistía en la valoración de los conocimientos previos del alumnado en relación a los hechos de la Guerra Civil española y de sus principales protagonistas, para, a continuación, distribuir a los discentes en ocho equipos de tres miembros que debían buscar información relativa sobre conceptos troncales como democracia, derechos humanos o lugares de memoria, entre otros; una

segunda fase consiste en la visita a la fosa común del cementerio de San Eufrasio y la cripta de la Catedral de Jaén y, en la tercera y última fase, desarrollada en el aula, se reflexiona y debate sobre el conocimiento adquirido y su utilidad de cara a la formación del profesorado de secundaria y Bachillerato, y las potencialidades para cultivar las competencias sociales y cívicas en el estudiantado (Jaén, 2016, pp. 66-69).

Una última mención a otra serie de itinerarios propuestos en la ciudad de Sevilla. Los diferentes recorridos son alusivos a diferentes aspectos que giran en torno a la Guerra Civil, y cuyo rastro se visualiza aún en el callejero urbano, tales como las localizaciones donde se desarrolló el Golpe de Estado, 18 de julio de 1936, protagonizado por el general Queipo de Llano, y que decantaron dicha ciudad hacia el bando franquista, como Plaza Nueva, la sede del Gobierno Civil de la calle Madrid o el edificio de la Telefónica, entre otros; las resistencias al mismo, como las sedes de los partidos obreros; la represión franquista que siguió a su victoria, como el cementerio de San Fernando o el km. 4 de la carretera de Carmona; las prisiones, como la Prisión Provincial, los campos de concentración, como el de Heliópolis, y de trabajos forzados, como el Canal de los Presos, y los propios lugares de memoria que erigió el franquismo para ensalzar a los caídos por Dios y por España o, en otras palabras, a los combatientes que secundaron la sublevación (López Fernández y Sánchez-Barriga Morón, 2014, pp. 15-18).

Después de ver algunos ejemplos de itinerarios didácticos, resulta interesante valorar los resultados positivos que dichas experiencias didácticas, que recurren al entorno y al patrimonio histórico, cosechan a la hora de extraer un aprendizaje significativo por parte de los discentes. Haciendo uso de su espacio vivido, se favorece de este modo la curiosidad y, mediante el reconocimiento tangible de la realidad material presente en el mismo, el alumnado puede desarrollar las capacidades intelectuales y científicas que entraña el pensamiento histórico, acercándose así al saber histórico y comprendiendo a fondo su entorno y la realidad histórica que lo envuelve.

2.2. MARCO LEGISLATIVO

La memoria democrática queda regulada tanto por la normativa estatal como autonómica, en ella quedan contempladas acciones didácticas para su recuperación. Hay que retrotraerse a La 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, más conocida como Ley de Memoria Histórica, aprobada por el Gobierno presidido por José Luis Rodríguez Zapatero, “sienta las bases para que los poderes públicos lleven a cabo políticas públicas dirigidas al conocimiento de nuestra historia y al fomento de la memoria democrática”, como anuncia el preámbulo de la misma, pues “parte de la consideración de que los diversos aspectos relacionados con la memoria personal y familiar, especialmente cuando se han visto afectados por conflictos de carácter público, forman parte del estatuto jurídico de la ciudadanía democrática [...]” (BOE nº 310, 2007, p. 53410). Al abrigo de esta prerrogativa, que autoriza la aprobación de medidas en materia de memoria democrática, se integra la Ley 2/2017, de 28 de marzo, de Memoria Histórica y Democrática de Andalucía, cuyo objeto fija la “regulación de las políticas públicas para la recuperación de la Memoria Democrática de Andalucía [...]”, que queda definida en la normativa como:

La salvaguarda, conocimiento y difusión de la historia de la lucha del pueblo andaluz por sus derechos y libertades para hacer efectivo el ejercicio del derecho individual y colectivo a conocer la verdad de lo acaecido en la lucha por los derechos y libertades democráticas en el período que abarca desde la proclamación de la Segunda República española, el 14 de abril de 1931, hasta la entrada en vigor del Estatuto de Autonomía de Andalucía, el 11 de enero de 1982, así como la promoción del derecho a una justicia efectiva y a la reparación para las víctimas andaluzas del golpe militar y la Dictadura franquista (BOJA nº 63, 2017, p. 20)

En este sentido, la ley reconoce el derecho a “conocer, a la luz del principio de verdad, la historia de la lucha del pueblo andaluz por sus derechos y libertades [...]” (BOJA nº 63, 2017, p. 20) , y, en ese sentido, establece el 14 de junio como Día de Recuerdo y Homenaje a las Víctimas del golpe militar y la Dictadura, cuyas actos de reconocimiento y homenaje quedan finalmente

regulado por la Instrucción 11/2019, de 07 de junio de 2019, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, para la celebración del Día de la Memoria Histórica y Democrática en los centros docentes de la comunidad autónoma andaluza, que contempla la programación de actividades orientadas a:

[...] impulsar actos de reconocimiento y homenaje a las víctimas del golpe militar de 1936 y la Dictadura consecuyente, con el objeto de mantener su memoria y reivindicar los valores democráticos y la lucha del pueblo andaluz por sus libertades, así como a promover el conocimiento y la reflexión en torno al período que abarca desde la Segunda República, la Guerra Civil, la Dictadura franquista y la transición a la democracia hasta la entrada en vigor del primer Estatuto de Autonomía para Andalucía (Instrucción 11/2019, 2019, p. 2).

De tal forma que, partiendo de esta consideración, abarca todas aquellas “actividades a realizar con el alumnado dentro del horario lectivo, pudiendo tener igualmente carácter de actividades extraescolares” (Instrucción 11/2019, 2019, p. 2). En este sentido, y como desarrollo normativo de la ley, el I Plan Andaluz de Memoria Democrática (2018-2022) incorpora la “Memoria como elemento de convivencia y construcción de futuro en los currículos educativos” (Plan Andaluz de Memoria Democrática, 2018, p. 26), destacando la:

Importancia de la labor pedagógica, de información y difusión. Con dos ámbitos específicos: (i) formación y sensibilización de los y las jóvenes, a través de la enseñanza en los centros públicos, así como del profesorado. Se debe promover la inclusión obligatoria en la programación educativa de los centros públicos de Andalucía la materia de Memoria Democrática y la conmemoración del día 14 de junio [...] (I Plan Andaluz de Memoria Democrática, 2018, p. 40).

Si consultamos la normativa curricular vigente, el recientemente aprobado Real Decreto 2017/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Secundaria Obligatoria, establece la memoria democrática como uno de los criterios de evaluación transversales, y comprende todas aquellas “experiencias históricas dolorosas del pasado reciente y reconocimiento y reparación a las víctimas de la violencia” (p. 109), promoviendo el conocimiento de los fundamentos y acontecimientos que

conforman nuestra memoria democrática” (p.72), “el uso y comprensión de los conceptos de [...] democracia, memoria democrática, dignidad y derechos humanos” (p. 74), el “reconocimiento de la memoria democrática y el análisis de los distintos momentos históricos que la conforman, en especial, la pérdida de las libertades y derechos tras el golpe de Estado del 1936” (p. 99) y la “comprensión y puesta en valor de nuestra memoria democrática y de los aspectos fundamentales que la conforman, de la contribución de los hombres y mujeres a la misma y la defensa de nuestros valores constitucionales” (p. 106).

Finalmente, la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas, despliega arreglada al currículo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, con un sesgo más conservador que reduce considerablemente las menciones expresas a dicho fenómeno, con una breve alusión a la discusión en torno a “cómo se entiende en España y en Europa el concepto de memoria histórica”, como un estándar de aprendizaje para “explicar las causas de que se estableciera una dictadura en España, tras la guerra civil, y cómo fue evolucionando esa dictadura desde 1939 a 1975” (p. 742) .

3. MARCO APLICADO

3.1. ÁMBITO DE INTERVENCIÓN, CONTEXTUALIZACIÓN Y DESTINATARIOS

3.1.1. Ámbito de intervención

El ámbito de intervención donde se ha desarrollado la secuencia didáctica propuesta en este trabajo se corresponde con el grupo o clase de 1º de Bachillerato matriculado en la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo, correspondiente con la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, del I.E.S. “Al-Ándalus” de Almería, compuesta por veintinueve estudiantes, y más concretamente, diez alumnos y diecinueve alumnas.

3.1.2. Contextualización

El I.E.S. “Al-Ándalus” se enclava en el interior de la llamada Finca de Santa Isabel, localizada en el noroeste de la capital almeriense. Su ámbito de escolarización, por tanto, se corresponde con los CEIP “Los Millares” y “Alfonso Molina Martín”, que comprende un vasto territorio que abarca desde el barrio de la Plaza de Toros-Alfareros hasta el barrio del cerro San Cristóbal, El Quemadero y La Fuentecica, considerados como zonas de actuación educativa preferente a razón de los elevados índices de pobreza y marginalidad en virtud del Índice Socioeconómico y Cultural (ISC), elaborado por la extinguida Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. En el caso de Bachillerato, aparte de los alumnos que promocionan en el propio centro, una parte significativa del estudiantado procede del I.E.S. Puerta de Pechina de la localidad homónima. Todas estas circunstancias se ven reflejadas en el Plan Educativo confeccionado por el centro a fin de adecuar las actuaciones en materia escolar a las problemáticas y condiciones socioeconómicas que presenta el alumnado matriculado en el mismo.

En este sentido, la composición social de los discentes es diversa, pues hay un número elevado de estudiantes de origen migrante, fundamentalmente de procedencia magrebí y sudamericana, lo que genera, en ocasiones, algunos problemas de comprensión debido a la dificultad en el conocimiento de la lengua castellana.

No obstante, la mayor cualidad del centro es su consideración como Comunidad de Aprendizaje, que también ostenta el I.E.S. "Carmen de Burgos" de Huércal de Almería junto a éste en la provincia de Almería. La Comunidad de Aprendizaje es un proyecto de transformación social que, inspirándose en el ejemplo del funcionamiento de la Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Saint Martí, patentó el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) de la Universitat de Barcelona con dos objetivos: por un lado, acabar con el fracaso escolar y mejorar considerablemente la convivencia (Valls y Munté, 2010, p. 11), a través de la promoción de la igualdad educativa con el fin de atajar la exclusión social, sentando las bases del cambio social en aras de reducir las desigualdades sociales (Flecha-García y Puigvert, 2002, p. 12).

Este modelo de enseñanza se caracteriza por el aprendizaje dialógico fundamentado en los postulados pedagógicos de Paulo Freire, que se traduce en la incorporación a su haber de profesionales del ámbito tanto público, como la administración, como privado, como profesionales de diferentes organizaciones, voluntarios de diversas asociaciones, los progenitores y el profesorado, que se implican activamente ejerciendo un papel significativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los centros de enseñanza pasan a ser comunidades de aprendizaje atravesando una serie de fases de transformación, a saber: en primera instancia, la sensibilización que consiste en una formación continua donde se debate acerca de la sociedad de la información y los conocimientos que requiere el estudiantado, y, en segundo lugar, una fase del sueño, que puede prolongarse hasta un año y en el que forman parte todos los agentes sociales participantes (Flecha-García y Puigvert, 2002, pp. 12-17).

En el núcleo de su funcionamiento reside en los llamados grupos interactivos, que se definen como experiencias educativas de éxito cuyo procedimiento consiste en la distribución del alumnado en grupos heterogéneos, cada uno con un coordinador al frente, labor que pueden desempeñar familiares, profesionales de diversas entidades, profesorado del centro o jubilado, etc., y que a su vez son tutelados por el profesorado, que gestiona de forma democrática e igualitaria el aula. Esta dinámica pretende alcanzar los objetivos propuestos, a la par que mejorar sensiblemente la solidaridad y el conocimiento

instrumental (Puigvert y Santacruz, 2006, pp. 170-171), se aplica en la intervención implementada en el presente trabajo con el fin de alcanzar un aprendizaje significativo en los jóvenes discentes.

3.2. INTERVENCIÓN IMPLEMENTADA EN EL AULA

A la hora de exponer la intervención que he dirigido en mis prácticas externas, he decidido estructurar la planificación en base al modelo Séneca, dado que es una herramienta cuyo uso está en auge entre el profesorado y se acomoda de forma óptima a los propósitos que pretendo alcanzar con la misma.

3.2.1. Justificación de la UDI

La memoria histórica se halla relegada en la actual normativa curricular, pese a lo cual permite indagar y explotar las potencialidades del pensamiento histórico del alumnado. Para alcanzar los objetivos que detallaremos más adelante, y ante la carencia de una perspectiva más crítica de la historia escolar, he decidido recurrir al uso de la memoria democrática, denostada desde el punto de vista curricular y escasamente desarrollada en los centros. En el caso que nos ocupa, el I.E.S. “Al-Ándalus” no está adscrito al plan educativo de Memoria Histórica y Democrática de la Junta de Andalucía y, por lo tanto, no promueve ninguna actividad a tal efecto en la programación actual.

Por todo ello, en vista a celebrar la efeméride del 80º aniversario de la inauguración de los Refugios Antiaéreos de la Guerra Civil, y ante la inexistencia en el centro de un plan de actividades extraescolares, he considerado conveniente la realización de una actividad que, por un lado, pusiera en valor el entorno como ámbito de aprendizaje para el alumnado a través de una salida didáctica para favorecer el interés del alumnado hacia las cuestiones de tipo histórico que les rodean; y, por otro, fomentar el uso de la memoria democrática como instrumento de acercamiento al saber histórico a través de la promoción del pensamiento histórico, sentando así las bases de una conciencia histórica sustentada en los valores y principios cívicos y democráticos.

Así pues, atendiendo a la normativa curricular vigente, he decidido implementar esta secuencia didáctica dentro del quinto bloque temático,

referente al periodo de Entreguerras, la II Guerra Mundial y sus consecuencias, y, más concretamente, con los contenidos alusivos a “Europa Occidental: entre la reconstrucción y la crisis” y “los fascismos europeos y el nazismo alemán”, dado que, precedida por I Guerra Mundial y el auge de los nacionalismos que conllevó, el alumnado pueda comprender mejor cómo, a consecuencia del resultado del conflicto, Europa se debatió entre dos modelos políticos contrapuestos: por un lado, democracias de corte liberal y, por otro, totalitarismos de diferente naturaleza. Todo ello permite, de cara a la enseñanza de la II Guerra Mundial, conocer mejor los antecedentes y las motivaciones que condujeron a tal fatal desenlace.

3.2.2. Producto final

Se pretende alcanzar un aprendizaje significativo basado en el tratamiento de fuentes primarias a partir de un itinerario didáctico a los Refugios Antiaéreos de la Guerra Civil de Almería, con el fin de que el alumnado pueda desarrollar las destrezas inherentes al pensamiento histórico, así como sus capacidades creativas, lingüísticas y expresivas, mediante una serie de sesiones menos apegadas a las clases expositivas-participativas, que promuevan la investigación histórica, el trabajo en grupo, la toma conjunta de decisiones y la participación activa en clase, desde un enfoque crítico y multidisciplinar.

3.2.3. Título, nivel educativo y materias implicadas

El título que recibe mi intervención es “las heridas de la memoria”, se desarrolla en la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato, en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, y concierne a aspectos tales como las ciencias sociales, en su variedades geográfica e histórica, imbricadas íntimamente dado que se conjuga el espacio vivido por parte del alumnado con el patrimonio histórico como ámbito de aprendizaje, pero también entraña aspectos lingüísticos más ligados al desarrollo de las habilidades discursivas y expresivas por parte del estudiantado, así como Arte, pues los alumnos deberán seleccionar aquellas imágenes que les resulten más llamativas con el fin de diseñar paneles en el que exhiban determinadas dimensiones de la guerra.

3.2.4. Concreción curricular

3.2.4.1. Objetivos de etapa, de área y didácticos

De acuerdo a la planificación didáctica llevada a cabo y con arreglo a la legislación vigente, la intervención en el aula se propuso alcanzar los siguientes objetivos de etapa:

a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución Española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.

b) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su comunidad autónoma.

c) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.

d) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social (Real Decreto Ley 243/2022, de 5 de abril, pp. 7-8).

En este caso, y en conformidad con los objetivos específicos detallados en la normativa curricular, la presente secuencia didáctica pretende:

1. Analizar con método histórico cualquier acontecimiento: antecedentes, hechos o consecuencias, y utilizar diversidad de fuentes sujetas a criterios científicos con rigor historiográfico.
2. Determinar la importancia de los movimientos que impulsan los conceptos y valores como la libertad, la justicia, la solidaridad, la igualdad y la participación democrática, valorando la actitud positiva en defensa de los mismos.
3. Valorar la Historia como la disciplina que permite adquirir un conocimiento científico en constante perfeccionamiento y que capacita para conocer y tener una opinión razonada y responsable sobre los acontecimientos, personajes y situaciones de otras épocas y contextos.

4. Adquirir el método de análisis histórico para poder argumentar las propias ideas y ser capaz de revisarlas a la luz de nuevas informaciones, trabajos y descubrimientos.
5. Utilizar de manera adecuada las técnicas básicas del trabajo individual, adquiriendo competencias y destrezas como saber interpretar y relacionar diversas fuentes de información, buscar y seleccionar la información con criterios de objetividad y veracidad, tratar las fuentes con los instrumentos de análisis aportados por la ciencia historiográfica, distinguir entre opinión y conocimiento, usar el lenguaje y vocabulario con corrección y rigor histórico y aprender la terminología y los procesos propios del trabajo del historiador.
6. Ser capaz de planificar y elaborar trabajos de investigación, síntesis o iniciación de índole de investigación histórica, tanto en grupo como individualmente. Impulsar su interés por la participación en grupos de debate y análisis. Tener sensibilidad hacia su pasado personal, familiar y de su sociedad.
7. Habilitar las capacidades, destrezas, competencias y conocimientos que permitan involucrarse con el conocimiento del pasado y despertar su interés por la conservación de sus vestigios e instituciones: museos, restos arqueológicos, monumentos, archivos, centros de documentación, folclore, arte, costumbres, tradiciones, gastronomía y fiestas tradicionales, entre otros (Orden del 15 de enero de 2021, 2021, p. 404).

Con todo, ateniéndonos a la planificación llevada a cabo, los objetivos didácticos que se propone alcanzar en esta intervención son:

1. Comprender y distinguir los conceptos de democracia y totalitarismo mediante su contraposición.
2. Conocer las circunstancias que propiciaron la crisis de las democracias y el surgimiento de sistemas políticos totalitarios.
3. Tomar conciencia de los valores cívicos y democráticos por medio del acercamiento al conocimiento del pasado.
4. Aprender a trabajar siguiendo la metodología propia del oficio historiográfico a través de la selección, el tratamiento y el cotejo de las fuentes.

5. Valorar la importancia de la memoria democrática y de los lugares de memoria como forma de desarrollar el pensamiento histórico.

3.2.4.2. Competencias

En base a los objetivos descritos en el epígrafe anterior, las competencias que la presente intervención desea movilizar se corresponde con las siguientes:

a) Competencia en comunicación lingüística (CCL): el desarrollo cognitivo que pretende alcanzar el alumnado en materia histórica con la secuencia didáctica, viene aparejada de un aprendizaje basado en el desempeño de las habilidades comunicativas y expresivas, favoreciendo el debate entre el estudiantado sustentado en una argumentación adecuada que atienda al razonamiento de los hechos históricos, su trascendencia en el presente y la toma consensuada de decisiones por parte de los discentes.

b) Competencia digital (CD): se favorece una alfabetización digital, esto es, un uso responsable de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs) a través del tratamiento de la información en lo que concierne a la selección y gestión de fuentes históricas, es decir, testimonios vitales en diferentes formatos o soportes que deben explotar para extraer conocimiento.

c) Aprender a aprender (CPAA): como hemos mencionado anteriormente, se pretende incentivar el pensamiento histórico, esto es, un desarrollo cognitivo ligado al conocimiento histórico a través del aprendizaje del oficio del historiador, de tal manera que el alumnado se familiarice con la metodología histórica, mejorando sus cualidades intelectuales y favoreciendo el desarrollo personal.

d) Competencias sociales y cívicas (CSC): la adquisición del conocimiento histórico viene aparejada con el alcance de una conciencia democrática y cívica sustentada en un conocimiento de los acontecimientos del pasado a través de los testimonios de sus protagonistas, permitiendo generar unos valores alineados con el respeto a los derechos humanos y a los principios democráticos que rigen nuestra convivencia.

e) Conciencia y expresiones culturales (CEC): se pone en valor el patrimonio histórico, en este caso los Refugios Antiaéreos de la Guerra Civil de

Almería, que, localizado en el entorno del alumnado, permite un aprendizaje significativo basado en una enseñanza vivencial en el que el conocimiento histórico se pone en relación con la realidad tangible que lo conforma y los testimonios de los actores sociales vinculados al mismo.

3.2.4.3. Bloque de contenidos y criterios de evaluación

Tras definir los objetivos y las competencias asociadas a los mismos, procedemos a detallar el bloque de contenidos y su puesta en relación con los parámetros de evaluación escogidos para determinar el grado de cumplimiento de los mismos por parte del alumnado.

Bloque de contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de evaluación
1. Periodo de Entreguerras, la II Guerra Mundial y sus consecuencias.		
1.1. Europa Occidental: entre la reconstrucción y la crisis 1.1.2. Crisis de las democracias	Comprender las características principales que define al periodo de entreguerras. Reflexión en torno a los conceptos de democracia y totalitarismo, reparando en sus diferencias.	Participación y contribución en una lluvia de ideas para clarificar y definir los términos de democracia y totalitarismo. Elaboración de un glosario en el que se definan los conceptos de

		democracia y totalitarismo.
<p>1.2. Auge de los totalitarismos</p> <p>1.2.1. Los fascismos europeos y el nazismo alemán</p> <p>1.2.2. El franquismo</p>	<p>Reconocer la trascendencia de los fascismos europeos como ideologías que condujeron al desencadenamiento de conflictos en el panorama europeo del momento.</p> <p>Comprender la irrupción del franquismo en el contexto de la Guerra Civil española, enmarcada en la crisis de entreguerras.</p>	<p>Visita a un lugar de memoria como patrimonio histórico.</p> <p>Realización de un espacio museístico en el que indaguen, desde diferentes prismas, en el fenómeno de la guerra.</p> <p>Extracción, por medio del trabajo en equipo, de conclusiones, de tal forma que desarrollen su pensamiento histórico.</p>

Tabla 1. Fuente: elaboración propia.

3.2.5. Transposición didáctica

3.2.5.1. Sesiones, metodología, temporalización y recursos

La secuencia didáctica se organiza en torno a tres grandes sesiones, de dos horas las dos primeras y seis horas la última, respectivamente. La intervención se llevó a cabo entre el 21 de marzo, lunes, y el 1 de abril, viernes, de 2022, en el marco de las prácticas curriculares del Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Así pues, pasamos a detallar las actividades, estrategias metodológicas, los recursos, la temporalización y el escenario de aprendizaje que hemos implementado a lo largo de nuestra intervención.

Sesiones y temporalización	Actividades y secuenciación de tiempo	Estrategias metodológicas	Recursos o materiales	Escenario de aprendizaje
<p>Primera sesión (Dos horas)</p> <p>Introducción a la época de Entreguerras y a la crisis de las democracias.</p>	<p>Impartición de clase (25 minutos):</p> <p>Explicación al alumnado por parte del profesorado, del contexto histórico de Entreguerras, y la dicotomía de modelos políticos antagónicos del momento, democracias y totalitarismos (25 minutos).</p> <p>Visionado de un vídeo explicativo (5 minutos) al término de la</p>	<p>Clase expositiva-participativa:</p> <p>pues se inquiere al alumnado constantemente para que vayan articulando ellos mismos una secuencia lógica que les permita familiarizarse con el contenido, a la vez que les resulte más ameno y llamativo.</p> <p>Lluvia de ideas: consiste en que el</p>	<p>Pizarra</p> <p>Pizarra digital</p> <p>Bolígrafos o lápices, en su defecto.</p> <p>Ordenadores portátiles/móviles</p> <p>Cuaderno u hojas de papel</p> <p>Contenido audiovisual</p>	<p>Aula del centro educativo.</p>

	<p>explicación, del cual el alumnado deberá extraer sus ideas principales (ANEXO 1).</p> <p>Lluvia de ideas (1 hora): el alumnado debe definir los conceptos de democracia y totalitarismo (ANEXO 2).</p> <p>Elaboración de un glosario por el estudiantado con la terminología que han ido adquiriendo en clase (30 minutos).</p>	<p>alumnado, orientado por el profesorado, vaya definiendo ambos términos de forma participativa, a nivel grupal.</p>		
<p>Segunda sesión (dos horas)</p> <p>Visita a un lugar de memoria histórica y</p>	<p>Itinerario didáctico (1 hora): visita a los Refugios Antiaéreos de la Guerra Civil de</p>	<p>Itinerario didáctico: experiencia educativa que consiste en una visita guiada a</p>	<p>Móviles Material escolar como estuches, bolígrafos, lápices...etc.</p>	<p>Lugar de memoria enclavado en el entorno del alumnado,</p>

<p>democrática, como son los Refugios Antiaéreos de la Guerra Civil de Almería, y posterior ejercicio para sentar los conocimientos adquiridos durante la misma.</p>	<p>Almería (ANEXO 3).</p> <p>Ejercicio reflexivo de empatía histórica: <i>En la piel de la guerra</i> (1 hora): en él, el alumnado debe encarnar un personaje histórico para practicar su pensamiento histórico, a partir de la visita y del visionado de un vídeo relativo a los testimonios de los refugiados de los Refugios de la Guerra Civil de Almería (ANEXO 4).</p>	<p>los Refugios de la Guerra Civil de Almería con el fin de extraer, por medio de las vivencias que experimenta el alumnado, un aprendizaje histórico significativo.</p> <p>Ejercicio de empatía histórica: tras la visita, el estudiantado deberá realizar un ejercicio en el que deberán reflexionar en torno al papel de las víctimas de la Guerra Civil, poniéndose en la piel de uno de ellos y de un/a refugiado/a ucraniana en el contexto de la actual Guerra</p>	<p>Cuaderno para tomar notas. Cuestionario en el que deberán realizar el ejercicio de empatía histórica.</p>	<p>en este caso los Refugios Antiaéreos de la Guerra Civil de Almería.</p> <p>Aula del centro educativo.</p>
--	---	--	--	--

		de Ucrania, enlazando así con un problema socialmente relevante con el que los discentes están familiarizados (ANEXO 4).		
<p>Tercera sesión (seis horas)</p> <p>Realización del Museo de la Memoria, en el que el estudiantado debe estudiar el fenómeno de la guerra desde diferentes prismas y relacionando el pasado con el presente.</p> <p>Extracción de conclusiones de forma</p>	<p>Museo de la Memoria (cinco horas):</p> <p>actividad consistente en la organización de un espacio museístico desplegado en el pasillo, en el que los discentes, distribuidos en grupos de cinco integrantes como máximo, deberán investigar diferentes dimensiones de la guerra, a</p>	<p>Trabajo en equipo:</p> <p>la clase se organiza en grupos de cinco componentes como máximo para investigar sobre diferentes aspectos de las contiendas, consultando para ellos fuentes primarias de las que deberán extraer información.</p> <p>Aula interactiva:</p>	<p>Pizarra</p> <p>Pizarra digital.</p> <p>Cartulinas.</p> <p>Material escolar (lápices, bolígrafos, rotuladores y colores).</p> <p>Fuentes primarias (misivas, prensa, dibujos, obras artísticas y literarias...etc.)</p> <p>Cuadernos u hojas de papel para tomar notas.</p> <p>Cuestionarios de conclusión</p>	<p>Aula del centro educativo.</p>

<p>participativa, en grupo.</p>	<p>partir del tratamiento de fuentes primarias de diferente naturaleza (como misivas, expresivas, hemerográficas, artísticas y literarias) (ANEXO 5).</p> <p>Aula interactiva (1 hora): el alumnado, organizado en los grupos mencionados, deberán enfrentarse, con la colaboración de sus familiares y profesores de diferentes campos, a una serie de cuestiones que ponen a prueba las destrezas historiográficas</p>	<p>metodología consistente en la organización de una clase en el que el alumnado, organizado en grupos, ahonden en determinadas cuestiones, orientados por el profesorado de la materia, de otros campos y de familiares, de forma que hay una participación armónica que permite un aprendizaje más significativo a partir de la contraposición de diferentes puntos de vista.</p>		
---------------------------------	---	---	--	--

	<p>que han adquirido, en relación al tratamiento de las fuentes y al oficio del historiador (ANEXO 6).</p>			
--	--	--	--	--

Tabla 2. Fuente: elaboración propia.

3.2.5.2. Atención a la diversidad

Aunque durante la intervención no se ha recurrido a ninguna de las medidas previstas esbozadas a continuación, esta planificación, no obstante, se adecuaría a la diversidad presente en el aula, con arreglo a lo estipulado en la normativa curricular vigente. Así pues, de acuerdo con el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, cuyo artículo 6, titulado “principios pedagógicos”, afirma en su apartado 3 que:

En la organización de los estudios de Bachillerato se prestará especial atención a los alumnos y alumnas con necesidad específica de apoyo educativo. A estos efectos se establecerán las alternativas organizativas y metodológicas y las medidas de atención a la diversidad precisas para facilitar el acceso al currículo de este alumnado (Real Decreto 243/2022, 2022, p. 7).

De este modo, el currículo andaluz vigente, a través de la Orden del 15 de enero de 2021, prevé toda una serie de actuaciones en tipo organizativo y metodológico, que pueden prolongarse durante un año o en un periodo más acotado en el tiempo. En ese sentido, dichas medidas que recoge la legislación van orientadas a “la promoción del aprendizaje y del éxito escolar de todo el alumnado a través de la utilización de recursos tanto personales como materiales con un enfoque global” (Orden de 15 de enero de 2021, 2021, p. 666), y, en ese sentido, contempla acciones como el “apoyo en grupos ordinarios mediante un

segundo profesor o profesora [...], desdoblamiento de grupos en las materias de carácter instrumental [...] metodologías didácticas basadas en el trabajo colaborativo en grupos heterogéneos, tutoría entre iguales y aprendizaje por proyectos [...]" (Orden de 15 de enero de 2022, 2022, p. 666).

Ateniéndonos a las actuaciones que, en materia de atención a la diversidad, ampara la ley, la actuación educativa preveía, aunque no ha sido necesario llevarla a cabo, el acompañamiento y tutela del profesorado para atender y resolver las posibles dificultades que pueda presentar el estudiantado con necesidades específicas tales como un desigual dominio de la lengua o algún tipo de discapacidad.

En ese sentido, el profesorado proveerá una transcripción del contenido audiovisual proyectado en clase al alumnado con dificultades visuales y en el manejo del idioma durante la primera sesión. De la misma forma, en la segunda sesión, se habilitará un vídeo documental titulado *Bombas y olvidos. Almería, 1937* (ANEXO 7), que versa sobre los testimonios de las víctimas que acudían a los Refugios Antiaéreos en el contexto de la Guerra Civil cuando Almería era bombardeada para facilitar la comprensión del contenido para el estudiantado con necesidades especiales, y, además, se le proporcionará el libro *Los refugios de Almería (la arquitectura del miedo)* de Eusebio Rodríguez Padilla y editado por Guante Blanco (ANEXO 8), que expone los detalles y pormenores de la visita de forma textual y gráfica con un enorme despliegue fotográfico. En cuanto a la organización del Museo de la Memoria, el alumnado con necesidades específicas recibirá una atención prioritaria por parte del profesorado para orientarlo en la realización de su investigación y lo integrará con aquellos estudiantes que hayan avalado mayores avances en el campo escolar, de tal forma que puedan ayudarse mutuamente y retroalimentarse positivamente en la confección de sus murales.

3.2.6. Evaluación

La evaluación de la presente secuencia didáctica implementada en el centro se ha llevado a cabo con arreglo a la siguiente distribución:

- Asistencia y participación: 20%
- Realización de las actividades: 40%
- Nivel de destreza en pensamiento histórico adquirido: 40%

Así pues, a través de diferentes rúbricas, se permite calificar al alumnado en función de su implicación en las diferentes actividades planteadas y el nivel de pensamiento histórico que ha sido capaz de desarrollar a lo largo de la misma a través de cada una de las actividades planteadas con anterioridad.

Con todo, para calificar la asistencia y la participación del alumnado, se repartirá equitativamente entre ambas, fijando un 10% para cada uno de estos parámetros. En cuanto a la realización de las actividades, se fijan las siguientes cuotas en lo que compete a este criterio de evaluación:

REALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES	
Presentación	25%
Expresión lingüística	25%
Creatividad	25%
Rigor histórico	25%

Tabla 3. Fuente: elaboración propia.

Por último, en lo que concierne al nivel de desarrollo de pensamiento histórico adquirido, se ha fijado a una serie de elementos cualitativos con una determinada calificación, como tendremos oportunidad de ver:

	NIVEL DE DESTREZA DE PENSAMIENTO HISTÓRICO ADQUIRIDO			
Habilidades	10-9	8-7	6-5	4-0
Análisis del pasado histórico.	Abarca ampliamente las dimensiones del pasado histórico.	Analiza la mayoría de aspectos del pasado.	Capaz de analizar determinados aspectos del pasado.	Presentismo
Explicación de las experiencias ajenas acorde al pasado histórico.	Explica las experiencias del pasado sin hacer uso de sus vivencias personales.	No recurre apenas a las vivencias personales para explicar la experiencia del pasado.	Enlaza sus vivencias personales con experiencias ajenas del pasado.	Recurre a la experiencia personal
Inmersión en el contexto histórico y sus características.	Se sumerge plenamente en el contexto histórico sin adaptar elementos del presente.	Interioriza el pasado e introduce rasgos mínimos del presente.	Asume el pasado aunque presenta determinados aspectos traídos del presente.	Alusión explícita al pasado
Familiarización con las causas y consecuencias que caracterizan al periodo histórico.	Introduce y enlaza profundamente las causas y consecuencias del acontecimiento histórico.	Establece un amplio número de causas y consecuencias de la etapa histórica.	Apunta a varias causas y consecuencias del hecho histórico.	No tiene en cuenta la multiplicidad de causas y consecuencias del fenómeno histórico.

Tabla 4. Fuente: Elaboración propia a partir de Domínguez (2015).

Teniendo en cuenta los criterios de evaluación desgranados en las rúbricas mostradas, los resultados que obtuvo el alumnado de 1º Bachillerato fueron altamente satisfactorios. En base a esto, el 80% (ANEXO 8) del alumnado alcanzó los objetivos y criterios descritos, si bien el desempeño fue bastante desigual, dado que el alumnado más “aventajado”, organizados en los grupos que se caracterizaban por sacar mejores notas en los exámenes, concretamente el grupo 3, se implicó de forma discreta, obteniendo una calificación modesta situada en torno al 6, mientras los grupos 1 y, en especial, el grupo 2, de forma inversamente proporcional, desarrolló ampliamente su pensamiento histórico, aportando interesantes contribuciones respecto a las cuestiones que, a modo de conclusión, debían responder de forma consensuada. Así las cosas, a modo de ejemplo, a la pregunta de si consideran la oralidad como una fuente fiable para estudiar procesos históricos como la guerra, el grupo 1 responde afirmativamente disertando que “dado que cuentan lo que vivieron, cómo se sintieron durante determinadas guerras, podrían sacar hechos vivenciados durante la guerra que no fueron registrados”, mientras el grupo 5 afirma que “no siempre, porque cuentan cosas personales, con lo cual se puede exagerar la verdadera realidad”.

Reflexionando sobre el papel de las fuentes hemerográficas en la investigación histórica, todos los grupos coinciden en que la cobertura informativa ha cambiado, abandonando el antiguo soporte en papel y reconociendo la importancia de internet como un espacio de intercambio de información en el que la información periodística y, por lo tanto, las fuentes primarias, han cobrado un renovado auge. En cuanto al papel de la infancia como testigo y víctima de los conflictos bélicos, el grupo 2 afirma que “es una visión interesante ya que los niños tienen una percepción del mundo totalmente diferente a la de un adulto y pueden aportar puntos [de vista] que un adulto no ve”, con la que concuerda el grupo 5, de manera que valoran las contribuciones que los niños, como actores históricos invisibilizados, proporcionan desde la óptica de la información histórica. Estos son solo algunos de los interesantes ejemplos que esta experiencia educativa ha aportado, en el que se conjuga el saber histórico escolar con las destrezas propias del oficio historiográfico.

3.2.7. Análisis de la implementación de la propuesta didáctica

La implementación de la propuesta didáctica ha resultado gratificante para todos, tanto para el alumnado como para el profesorado. En este sentido, su puesta en marcha ha supuesto un revulsivo para una asignatura que, a menudo, se tornaba tediosa para los discentes, quienes le adjudicaban un componente memorístico y enciclopédico que los alejaba de su aprendizaje, según me hacían llegar.

Por todo ello, la finalidad que perseguía esta intervención era conectar su experiencia con el saber histórico escolar. En ese sentido, la guerra de Ucrania y la crisis mundial que ha desatado, supuso una oportunidad excelente para apoyar la enseñanza histórica. A partir de ella, la relación del estudiantado con la Historia cambió, y su vertiente más práctica implicaba una posibilidad para abandonar un conocimiento muy apegado a la teoría historiográfica y entrar de lleno en el oficio del historiador para explorar una faceta que pasa, a menudo, inadvertida en los contenidos curriculares, como es el pensamiento histórico. A través de éste, el alumnado es capaz de establecer relaciones de tipo histórico y de gestionar documentación histórica haciendo uso de las habilidades y destrezas intrínsecas al desarrollo del pensamiento histórico.

Así pues, en primer lugar, el pensamiento histórico debe enraizarse en una base teórica sólida, para, posteriormente, emplear dicho conocimiento para transformarlo en un pensamiento histórico reflexivo, crítico y autónomo. Pero, para ello, consideramos imprescindible la construcción del conocimiento por ellos mismos, para que comprueben de forma tácita cómo pueden moldear ideas coherentes repleta de significado gracias a los saberes y la experiencia adquirida. Con todo, cuando propuse la lluvia de ideas para conceptualizar y contraponer los términos de democracia y totalitarismo, el alumnado se mostró cauto y dubitativo ante la complejidad del mismo, si bien orientando y encauzando sus puntos de vista mediante preguntas y matizaciones, pudimos consensuar una definición de democracia y totalitarismo que contentó a los presentes. De esta forma, comprendieron la importancia, pero, sobre todo, la vulnerabilidad de la democracia como sistema político, así como de los derechos civiles, políticos y sociales que ampara, ante el surgimiento de alternativas autoritarias y privativas.

La segunda sesión, relativa al itinerario didáctico a los Refugios Antiaéreos de la Guerra Civil, concitó la mayor expectación por parte de unos discentes que, después de dos años sin poder salir como resultado de la crisis epidemiológica del covid-19, acogieron con entusiasmo la iniciativa. Según declararon más tarde en la actividad reflexiva de empatía histórica realizada en el aula, lo que les resultó más llamativo fueron las marcas y los dibujos realizados por niños que se conservan intactas en los muros de hormigón de los túneles subterráneos, así como la sensación de miedo, angustia y claustrofobia que provocaba en ellos aquel espacio. Reflexionando posteriormente sobre la visita mediante la actividad *En la piel de la guerra*, el alumnado comprendió, a través de la empatía, la función y el contexto histórico que rodeaban a dicho lugar de memoria y les permitió acercarse y familiarizarse con la desazón de las víctimas que buscaron allí refugio, estableciendo del mismo modo una relación con la situación de la población ucraniana que, cobijada en el metro y en los refugios públicos y privados, también sufre los bombardeos en la actualidad.

La tercera sesión, la más extensa, les permitió ahondar en el fenómeno de la guerra, indagando e investigando en grupo sus múltiples dimensiones a través del tratamiento de fuentes primarias de diversa naturaleza, como hemos explicado con anterioridad. El cotejo de la información proporcionada por las mismas y el enfoque crítico que debían llevar a cabo les resultó complejo al principio, pero la dinámica de trabajo que seguimos terminó fructificando, dando como resultado unos paneles en el que se comparaban las perspectivas históricas, las semejanzas y las diferencias entre los conflictos bélicos del siglo XX y del siglo XXI, y en este sentido, el grupo 1 y el grupo 2 demostraron una gran soltura trabajando las fuentes y diseñando los murales en equipo. En cuanto a la última actividad, consistente en la formulación de conclusiones del Museo de la Memoria a través de un aula interactiva, les permitió reflexionar, con la orientación tanto de los profesores como de los voluntarios implicados, en la importancia de las fuentes para acceder al conocimiento histórico. Una vez experimentado el trabajo con fuentes, el alumnado fue capaz de consensuar respuestas a interrogantes que asaltan a la investigación histórica en relación a las fuentes, dando buena cuenta de la disparidad de puntos de vista que

podemos hallar, de los múltiples datos que ofrecen y de las posibles manipulaciones que pueden tergiversar la información que ofrecen.

En definitiva, esta experiencia didáctica resultó tremendamente satisfactoria a la luz de los conocimientos y destrezas que el alumnado ha alcanzado con la misma, comprendiendo la utilidad de la memoria histórica, adquiriendo una conciencia cívica y democrática, afín a los derechos humanos, sobre la base de los testimonios de las víctimas del autoritarismo y haciendo un uso responsable de las fuentes históricas que les ha permitido estimular su pensamiento histórico. Con todo, se ha logrado movilizar en el estudiantado toda una serie de habilidades y conocimientos que trascienden la importancia de las fechas y las nomenclaturas a las que la normativa curricular reduce el saber histórico.

4. CONCLUSIONES

Como hemos tenido oportunidad de ver a lo largo del trabajo, la enseñanza histórica es un campo propicio para abonar una conciencia cívica y democrática basada en el aprendizaje significativo de los Derechos Humanos a través de los hechos históricos. Junto con esto, las habilidades inherentes a la metodología de la historiografía, que favorecen la adquisición de un pensamiento histórico autónomo y crítico, apoyan esta finalidad.

La diversificación de los conocimientos históricos debe dar respuesta a las inquietudes del alumnado, de tal manera que, como hemos visto, el tratamiento de problemas socialmente relevantes, como este caso es el papel de la infancia o la discusión en torno a la guerra, permita el acercamiento del mismo al saber histórico escolar. De esta manera, se favorece un acrecentamiento de la curiosidad y se abandonan los sesgos que, aún a día de hoy, continúan sobrellevando el relato histórico, como el eurocentrismo, el elitismo y el discurso teleológico encabezado por la noción de “progreso”. Por lo tanto, se propone así una historia escolar más realista, apegada al estudiantado y menos memorística y enciclopédica, en el que el papel de la memoria histórica cobre relevancia como instrumento para aproximarnos a un pasado traumático caracterizado por la herida latente del conflicto.

En este sentido, el aprovechamiento del entorno del alumnado como escenario de aprendizaje ofrece numerosas ventajas desde el punto de vista educativo. A través de su espacio vivido, los discentes son capaces de empatizar con su pasado, facilitando su comprensión y familiarizándose mejor con éste, por lo que, desde el punto de vista histórico, resulta muy interesante explotar sus potencialidades didácticas. En nuestro caso, los Refugios Antiaéreos de la Guerra Civil de Almería, permite desarrollar un aprendizaje significativo de carácter vivencial que, en relación a la realidad material que el estudiantado observa, apoya la enseñanza de la crisis de las democracias emergentes en el contexto de la época de Entreguerras y cuyo antagonismo con los regímenes totalitarios conducirán al estallido de Guerra Civil Española, primero, y la Segunda Guerra Mundial, posteriormente. El aprendizaje de esta propuesta didáctica adquiere más significado si cabe en el marco actual, con la guerra de Ucrania en curso desde marzo como telón de fondo, lo que otorga al

estudiantado una mejor perspectiva de la enseñanza histórica puesto que sufren cotidianamente sus consecuencias y están permanentemente informados tanto por los medios de comunicación como por las redes sociales que usan con asiduidad.

Así pues, en cuanto a la mejora de la práctica docente, sería conveniente que el itinerario didáctico estuviera contemplado dentro del Plan de Actividades Extraescolares, de tal modo que se agilizarían bastante los trámites para adquirir la autorización del centro para llevar a cabo el itinerario, y una planificación más minuciosa de las actividades que pueden desarrollarse durante la visita, de forma que, en contacto con el entorno, el alumnado se inspire en el mismo y en las sentimientos que le evocan para poder realizarlo. Además, las aulas interactivas requieren una coordinación máxima en lo que a la planificación se refiere, por lo que se antoja necesario solicitar con una antelación importante la organización de una clase de esta naturaleza para contar con el máximo número de profesionales y voluntarios posible, dado que el número de participantes, tanto de profesores como de familiares, resultó escueto para la actividad a desarrollar en el aula, lo que, en ocasiones, se tradujo en una monitorización bastante limitada que podría haber sido perfectamente subsanada con más personal dentro de este espacio.

Con todo, y a modo de conclusión, hemos podido comprobar cómo la enseñanza de la Historia basada en memoria democrática y en derechos humanos, lejos de las dificultades que en apariencia supone implementar este modelo en el aula, implica un aprendizaje significativo si se recurre a un itinerario didáctico y al empleo y tratamiento de fuentes primarias por parte del alumnado. La enseñanza de estas destrezas permite al alumnado estimular su pensamiento histórico y favorece su creatividad y su espíritu crítico al gestionar, validar y contrastar datos e información histórica que les permite descubrir nuevas dimensiones que el discurso histórico escolar generalmente desdeña.

Finalmente, como se desprende del desarrollo de la intervención expuesta en el trabajo, es más necesario que nunca inaugurar un escenario de renovación didáctica en el campo de la Historia escolar que dé como resultado un alumnado mejor formado y más crítico, atendiendo para ello a nuevos puntos de vistas, enfoques y metodologías que, soslayados por el academicismo que rige a la

misma, pasan desapercibidos y cuyas posibilidades de aprendizaje resultan numerosas e ilimitadas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Canal, M., Costa, D., Santisteban Fernández, A. (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes. ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? En De Alba Fernández, N., García Pérez, F. F., Santisteban Fernández, A. (Eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 527-535). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (1).

Carretero, M., Rosa, A. y González, M.F. (2006). Introducción. Enseñar historia en tiempos de memoria. En Carretero, M., Rosa, A. y González, M.F. (Comp.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 13-40). Paidós.

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, pp. 15-30.

Cuesta, R. (2015). *La venganza de la memoria y las paradojas de la historia*. Lulu.com.

Decreto 264/2011, de 2 de agosto, por el que se crean y regulan la figura de Lugar de Memoria Histórica de Andalucía y el Catálogo de Lugares de Memoria Histórica de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 158, de 12 de agosto de 2011, 19-21. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/158/boletin.158.pdf>.

Delgado Algarra, E. 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, pp. 366-388. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19041>

Delgado Algarra, E.J. y Estepa Giménez, J. (2016). Ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de la historia: análisis de la metodología didáctica en un estudio de caso en ESO. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), pp. 521-534. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.224891>.

Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.

Durán Vázquez, J.F. (2014). Tiempos líquidos. Configuraciones de la temporalidad actual en la obra de Zygmunt Bauman. *Aposta: revista de ciencias sociales*, 60, pp. 1-25. <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/duran1.pdf>.

Egea Ibarra, C. (2021). Los lugares de memoria como patrimonio: propuesta de itinerarios en Cartagena durante la II República (1931-1936). *Imafrontera*, 28, pp. 1-17. <https://doi.org/10.6018/imafrontera.455261>.

Feliu Torruella, M. y Hernández Cardona, F.X. (2013). *Didáctica de la Guerra Civil española*. Graó.

Flecha García, R. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1, pp. 11-20. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/279>.

García Ruiz, A.L. (1994). Los itinerarios didácticos: una de las claves para la enseñanza y comprensión de la Geografía. *Íber: didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 1, pp. 117-125. <https://www.grao.com/es/producto/los-itinerarios-didacticos-ib00182136>.

García Sánchez, Manel (16, febrero 2022). ¿Patriotas o ciudadanos, qué enseñamos en la clase de historia? *El País*. https://elpais.com/educacion/2022-02-16/patriotas-o-ciudadanos-que-enseamos-en-la-clase-de-historia.html?rel=buscador_noticias.

Giraldo Martínez, L. (2018). La espacialidad de la memoria y el recuerdo: los lugares en la memoria y la memoria en los lugares. En Cebrián Abellán, F., Jover Martí, F.J., Lois González, R.C. (Eds.). *América Latina en las últimas décadas: procesos y retos* (pp. 1297-1316). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

González, M.P. y Pagès, J. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Historia y memoria*, 9, pp. 275-311. <https://www.redalyc.org/pdf/3251/325132510010.pdf>.

Hernández Sánchez, G. (2015). Historia con Memoria (y Educación). *Historiografías*, 10, pp. 150-156. <http://www.unizar.es/historiografias/historiografias/numeros/10/hernandez.pdf>.

I Plan Andaluz de Memoria Democrática 2018-2022. Junta de Andalucía. https://www.juntadeandalucia.es/sites/default/files/2022-02/I_PAMD_14_11_2018%20%281%29_0_0.pdf

Jaén, S. (2016). Visita didáctica por una ciudad con memoria: Jaén, 1939-2015. *Íber: didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 83, pp. 66-70. <http://hdl.handle.net/11162/189548>.

Jiménez Martínez, M.D., Felices de la Fuente, M.M. (2018). Cuestiones socialmente vivas en la formación inicial del profesorado: la infancia refugiada siria como problemática. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, pp. 87-102. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.87>.

Kitson, A., Steward, S. y Husbands, C. (2015). *Didáctica de la Historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Morata.

Lamikiz Jauregiondo, A. (2011). El lugar de la memoria en nuestras clases de historia. Pensar históricamente en tiempos de globalización, 1, pp. 99-110. https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/8817/CC_201.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Legardez, A. y Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Issy les Moulineaux: ESF éditeur.

Ley 2/2017, de 28 de marzo, de Memoria Histórica y Democrática de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2017/63/BOJA17-063-00197.pdf>.

Ley 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-22296#:~:text=Ayuda-Ley%2052%2F2007%2C%20de%2026%20de%20diciembre%2C%20por%201a,de%2027%2F12%2F2007>.

López Fernández, R. y Sánchez-Barriga Morón, A. (2014). La ciudad silenciada y olvidada. En López Fernández, R. y Sánchez-Barriga Morón, A. (Coord.). *Lugares de la memoria. Golpe militar, resistencia y represión en Sevilla* (pp. 15-18). Aconcagua.

López Martínez, M. J. y Jiménez Martínez, M. D. (2022). The Voices of Primary School Boys and Girls on Human Rights and Their Historical Agency. *Frontiers in Education*, 7, pp. 1-16. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.866801>.

López-Facal, R. y Santidrián, V. M. (2011). Los conflictos sociales candentes en el aula. *Iber: didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, pp. 8-20. https://www.edu.xunta.gal/centros/cfrferrol/aulavirtual/pluginfile.php/6238/mod_resource/content/0/Conflictos-RLF_VSA2011.pdf.

Martínez López, F., Álvarez Rey, L. y García García, C. (2012). La represión franquista en Andalucía. Un avance de investigaciones en curso. *Ayer*, 85 (1), pp. 97-127. <https://revistaayer.com/articulo/362>.

Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/507/BOJA21-507-01024.pdf>

Pérez Garzón, J.S. (2008). ¿Por qué enseñamos Geografía e Historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la Educación*, 27, 37-55. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/1596/1659>.

Pluckrose, H. (2002). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Ediciones Morata.

Puigvert, L. y Santacruz, I. (2006). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos. *Revista de Educación*, 339, pp. 169-176.

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:dad25ab2-f985-4579-90ab-d321ddfee7d6/re33910-pdf.pdf>.

Real Decreto Ley 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm. 82, de 6 de abril de 2021, 1-325. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-5521-consolidado.pdf>.

Rodino, A. M. (2003). *Educación para la vida en democracia: contenidos y orientaciones metodológicas*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Sáez Rosenkranz, I. *et alii* (2018). La enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y el desarrollo de la competencia social y ciudadana. En López Facal, R., Miralles Martínez, P., Prats Cuevas, J. (dirs.), Gómez Carrasco, J. (Coord.). *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 105-122). Graó.

Sant, E. (2021). Repensar la enseñanza de las Ciencias Sociales en tiempos de cambio. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, pp. 23-37. <http://hdl.handle.net/10662/12019>.

Serrano Gil, Ó. (2021). Experiencia didáctica dentro y fuera del aula: un itinerario interdisciplinar para conocer un barrio de la ciudad de Cuenca. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 41, pp. 39-56. <https://doi.org/10.7203/dces.41.18420>.

Soley, M. (1996). If It's controversial, why teach it? *Social Education*, 60 (1). <http://www.socialstudies.org/sites/default/files/publications/se/6001/600101.html>

Stenhouse, L. (1994). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.

Valls, R. y Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1, pp. 11-15. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180001.pdf>.

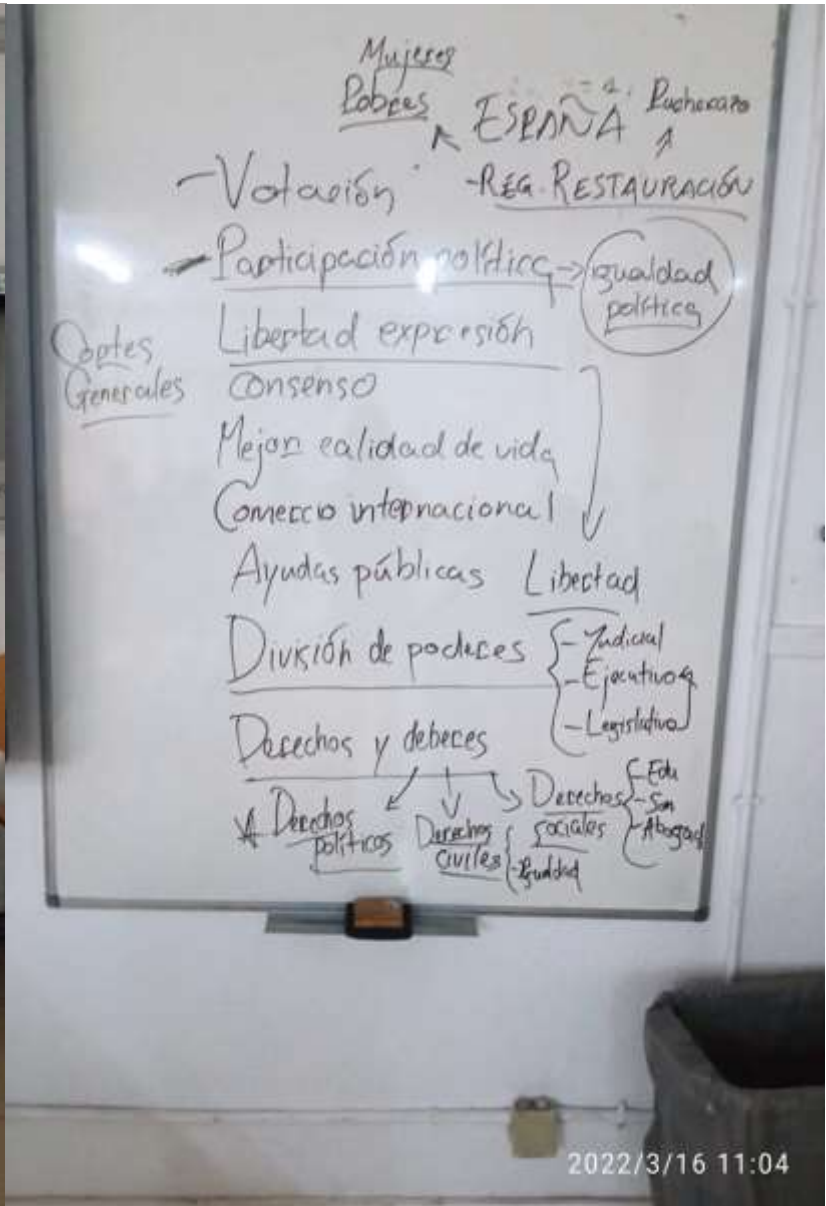
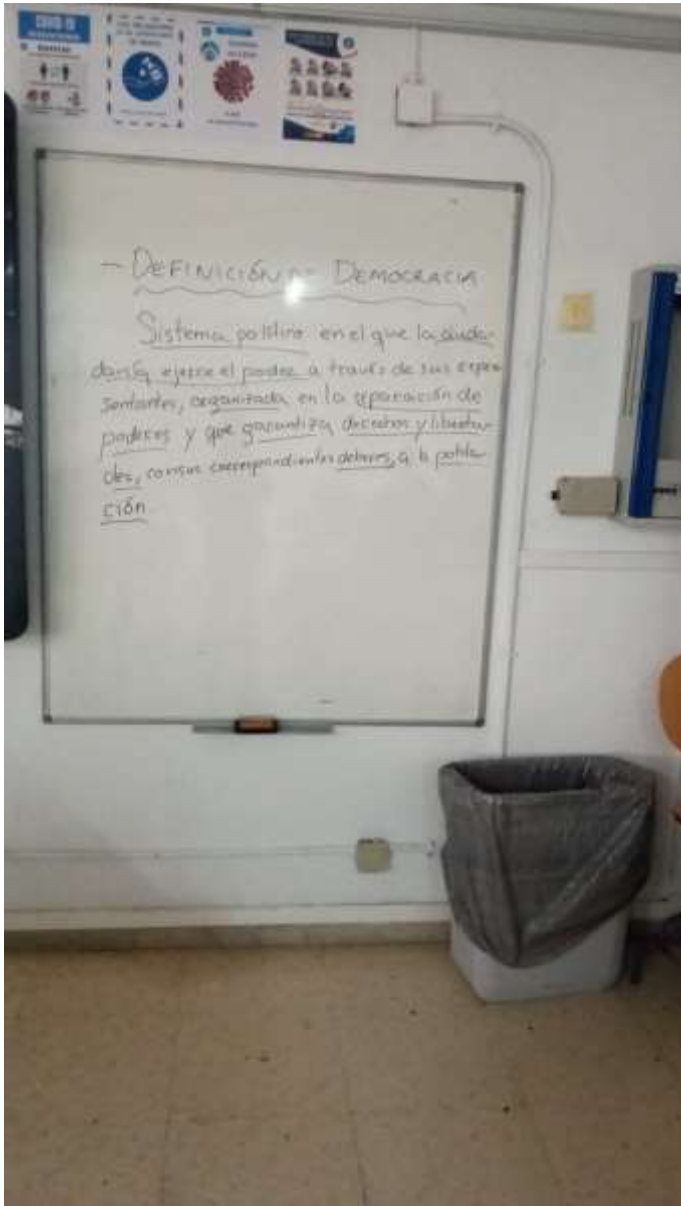
6. ANEXOS

ANEXO 1: VISIONADO DEL VÍDEO “LA EUROPA DE ENTREGUERRAS: TOTALITARISMO Y DEMOCRACIA”.



Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=ynpfx4qQYew>

ANEXO 2: LLUVIA DE IDEAS SOBRE LOS CONCEPTOS DE DEMOCRACIA Y TOTALITARISMO



ANEXO 3: FOTOGRAFÍAS DEL ITINERARIO DIDÁCTICO CON EL ALUMNADO DE 1º BACHILLERATO A.



ANEXO 4: EJERCICIO REFLEXIVO DE EMPATÍA HISTÓRICA – EN LA PIEL DE LA GUERRA.



Al estar en las trincheras sentiré como si estoy en
realidad, como si yo participara como alguien que vive con
mucho estrés y miedo. Al estar allí sentiré las explosiones
mucho más fuerte que en la televisión, como si estuviera
allí mismo, como si yo mismo estuviera allí y sintiera
mucho miedo por los ataques.

ACTIVIDAD EN LA PIEL DE LA GUERRA

Nombre y apellidos: Kalleen Soto

1º BACHILLERATO DE CC.SS. Y HUMANIDADES. CURSO 2021/2022.

Imagina las situaciones y responde con la mayor sinceridad:

1. Ponte en la piel de un/a refugiado/a de la Guerra Civil Española y viaja al pasado, concretamente al 31 de mayo de 1937. Una sirena atronadora suena y te alerta del próximo bombardeo por parte de un acorazado alemán detenido en el puerto. Bajas precipitadamente las escaleras del refugio de Puerta de Purchena, atropellándote con otras personas y, en cuestión de unos pocos minutos, comienzan a caer las bombas y la luz se corta. Partiendo de esta situación, elabora una pequeña narración tratando de responder a las siguientes cuestiones: ¿Qué sensaciones y emociones tienes al vivir esta situación? ¿Qué elementos puedes destacar?

Vivir en una situación de guerra constante es aterrador al punto de
causar graves alteraciones psicológicas. En el primer día de guerra
seguramente tendré unos cuantos ataques de ansiedad, al pasar por
esta situación estaré pensando que se acabará esta guerra pronto o
mañana. Sentiría pánico al ver los tanques de guerra, al escuchar
los disparos, los bombardeos, miedo de no poder llegar a un sitio
seguro con mi familia, de saber cómo se mueven mi padre, mi
madre, mi hermana y miedo al presentir, ver cómo se despierta
el hambre que tan roja es, al punto de estar desmayado sobre
su blanco pelo, tan puro e inocente es (mi perro Ocho). Terror al
escuchar como caen del cielo que invade a Ocho, llegando al
punto de no querer comer más.

Sentiría pánico al escuchar tal atronadora sirena, pesadumbre
al darse cuenta que ya no puedo apreciar como el Sol me calienta
y confortar de tal miedo tan insoportable.

ACTIVIDAD
EN LA PIEL DE LA GUERRA

Nombre y apellidos: Nº Trinidad Pérez Fernández
1º BACHILLERATO DE CC.SS. Y HUMANIDADES. CURSO 2021/2022.

Imagina las situaciones y responde con la mayor sinceridad:

1. Ponte en la piel de un/a refugiado/a de la Guerra Civil Española y viaja al pasado, concretamente al 31 de mayo de 1937. Una sirena atronadora suena y te alerta del próximo bombardeo por parte de un acorazado alemán detenido en el puerto. Bajas precipitadamente las escaleras del refugio de Puerta de Furchena, atropellándote con otras personas y, en cuestión de unos pocos minutos, comienzan a caer las bombas y la luz se corta. Partiendo de esta situación, elabora una pequeña narración tratando de responder a las siguientes cuestiones: ¿qué sensaciones y emociones tienes al vivir esta situación? ¿Qué elementos puedes destacar?

• Tras escuchar las gritos de pánico, el estruendo de las bombas y aquella sirena que sonaba como la única esperanza de llegar a salvo a los refugios lo único que sentía era dolor, dolor de ver como las humanas nos podemos destruir y hacer daño en apenas un par de minutos.

• El elemento que destacaba más las pintadas en la pared, ya que vale que te imagines como era el escenario de esa época y puedas visualizar a los niños niños refugiados con sus dibujos la realidad de sus días.

2. Ahora, trasládete al momento presente. Imagina que eres un/a refugiado/a ucraniano/a. Mismo procedimiento, suena una sirena y corres apresuradamente a refugiarte en un sótano, o bien, en el metro de Kiev o Járkov. Partiendo de esta situación, elabora una pequeña narración contestando a la siguiente pregunta formulada: ¿cómo crees que se siente la población refugiada? Expresa tu opinión sobre las vivencias de los refugiados.

• Si me pongo en la piel de un ucraniano pienso que sería el mismo sentimiento, incluso con más intensidad y miedo puesto que la vida afortunada mucho y creo que hay cosas más impactantes, que puedo acabar con la población entera.

ANEXO 5: MUSEO DE LA MEMORIA

Testimonios de la actualidad

El primer testimonio...

El segundo testimonio...

El tercer testimonio...






El cuarto testimonio...

Testimonios de la Guerra Civil española

VÍCTIMAS DE LA PESQUERÍA

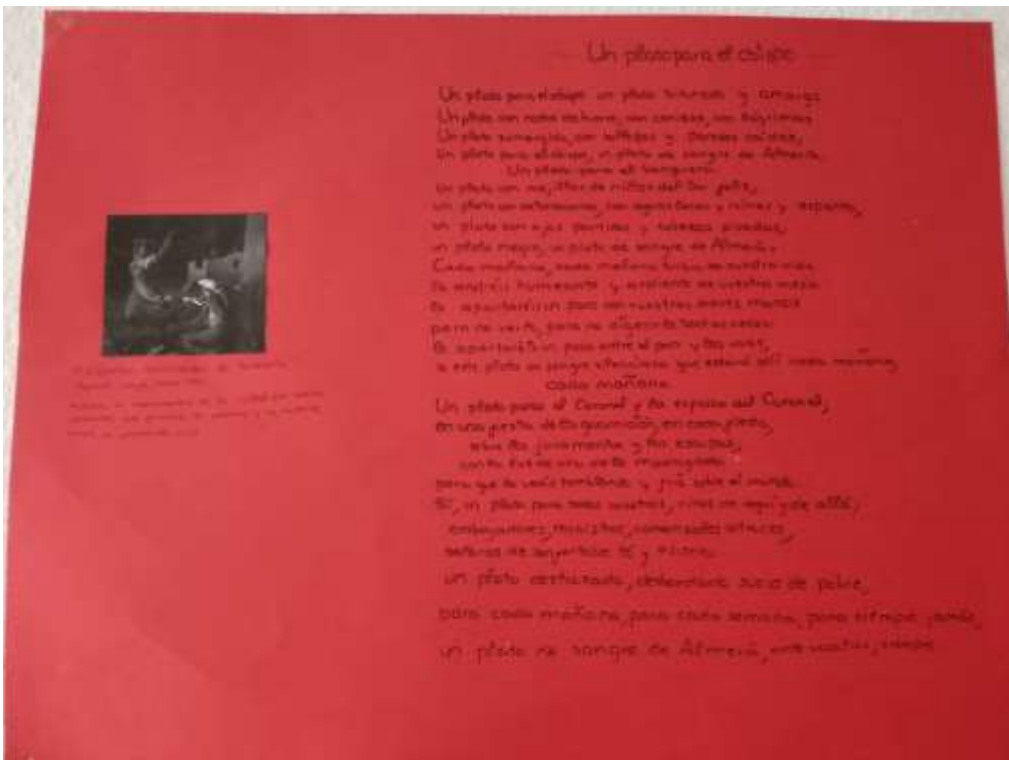
El primer testimonio...

El segundo testimonio...

El tercer testimonio...

El cuarto testimonio...





Dibujos hechos durante la Guerra



Descripción: Este dibujo muestra una escena de guerra en un pueblo. Se ven edificios quemados, humo en el cielo y soldados con rifles. El título es 'Pueblo destruido'.

Comentario: Este dibujo fue hecho por un niño de 10 años que vivió en un pueblo que fue destruido durante la guerra. Él muestra cómo se sentía triste y triste por lo que le había pasado.

Descripción: Este dibujo muestra a un soldado con un rifle que está disparando. Hay un avión en el cielo y un tanque en el suelo. El título es 'Soldado disparando'.

Comentario: Este dibujo lo hizo un niño de 12 años que estaba en el ejército. Él quería mostrar cómo se sentía cuando estaba peleando.



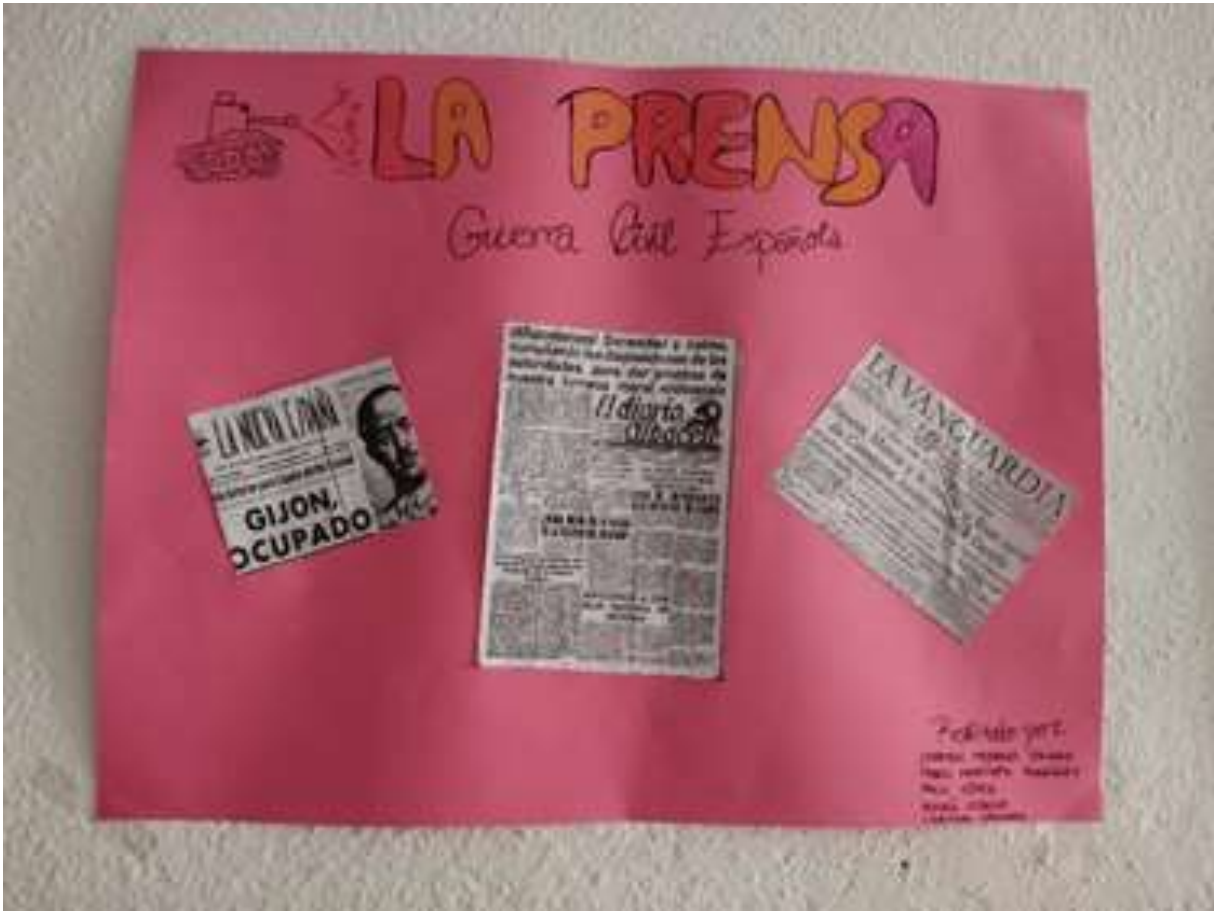
Dibujos hechos durante la guerra



Descripción: Este dibujo muestra un paisaje de guerra con edificios quemados y soldados. El título es 'Ciudad destruida'.

Comentario: Este dibujo lo hizo un niño de 11 años que vivió en una ciudad que fue destruida durante la guerra. Él quería mostrar cómo se sentía triste y triste por lo que le había pasado.









ANEXO 6: CONCLUSIONES DEL MUSEO DE LA MEMORIA A TRAVÉS DEL AULA INTERACTIVA



I.E.S. Al-Andalus

IIº MUNDO CONTEMPORÁNEO

CONCLUSIONES MUSEO DE LA MEMORIA

Instrucciones:

- Tendéis cinco minutos para consensuar en grupo la respuesta de cada una de las cinco preguntas planteadas.
- La respuesta debe sintetizarse lo máximo posible, y deben tener una extensión máxima de dos o tres renglones.
- Pasados los cinco minutos, una vez suene la alarma, cambia de mesa y realiza la siguiente pregunta.

Cuestiones:

- PINTURA
¿Consideráis que el arte es un instrumento idóneo para denunciar públicamente la guerra o, por el contrario, una herramienta para evadirla?

Grupo 2 Si, porque para esos dos fines, la pintura es el reflejo gráfico de lo que pasa en la guerra según se ve por la persona que la pinta.
3º, porque a través de la pintura se vea reflejada la opinión de cada bando.

Grupo 1 - Depende de cada persona y como pinten sus obras, también puede transmitir sentimientos a las personas que ven esas pinturas, y si puede ser un instrumento idóneo para denunciar la guerra.

- Se, es un buen método para expresar la desigualdad de día guerra y sirve para expresar los sentimientos de momento.

GRUPO 3
Si, porque se ve todo lo que sucedía en la guerra y como lo estaban pasando cada uno de las personas.



CONCLUSIONES MUSEO DE LA MEMORIA

Instrucciones:

- Tendi cinco minutos para consensuar en grupo la respuesta de cada una de las cinco preguntas planteadas.
- La respuesta debe sintetizarse lo máximo posible, y deben tener una extensión máxima de dos o tres renglones.
- Pasados los cinco minutos, una vez suene la alarma, cambia de mesa y realiza la siguiente pregunta.

Cuestiones:

DIBUJOS

¿Consideras que los dibujos de los niños pueden mostrarnos aspectos fieles de la realidad histórica que reflejan o tienen algún sesgo que la tergiversan?

- GRUPO 5
- Sí, porque es todo lo que ellos están viviendo en medio de una guerra, puesto que son representaciones ^{de} dibujadas sobre lo que vivían en aquel momento tan angustioso y temeroso.
 - Sí, nos muestran la realidad en gran parte de las ocasiones, ya que da mente de un niño muchas veces nos muestra cosas que no se aprecian.
 - Sí, porque los niños muestran lo que venían a su alrededor y lo reflejan en dibujo y lo más importante mostrar la realidad de lo que vivían.
- GRUPO 3
- Sí, porque los niños dibujaban todo lo que veían y es que estaban viviendo



CONCLUSIONES MUSEO DE LA MEMORIA

Instrucciones:

- Tened cinco minutos para comentar en grupo la respuesta de cada uno de las cinco preguntas planteadas.
- La respuesta debe sintetizarse lo máximo posible, y debe tener una extensión máxima de dos a tres renglones.
- Pasada las cinco minutos, una vez suene la alarma, cambia de mesa y realiza la siguiente pregunta.

Cuestiones:

- TESTIMONIOS ORALES
¿Consideras que la credibilidad, es decir, los testimonios orales (como las historias de vida), son una fuente fiable para estudiar procesos históricos como la guerra?

Grupo 2:
Creemos que los hechos más generales e importantes que ocurren todo el mundo o con ambiente fiables, pero los detalles son difíciles de recordar y a la hora de contar esos detalles se pierden o confunden términos.

Si, porque una descripción de personas que han vivido una guerra y por lo tanto lo han vivido de muy cerca, y así todos los detalles que han vivido son importantes porque son la memoria.

Grupo 3

Si, porque cuenta toda la historia desde un principio hasta el fin de lo que han vivido esas personas.

- Si, como que cuando se ve la guerra, como se sienten, como se vive la guerra, también como todos los momentos de la guerra que nos ayudan a entenderla mejor.

- No si, porque cuando se cuenta en las personas que lo han vivido se puede exagerar o ser un tanto inexacto.



CONCLUSIONES MUSEO DE LA MEMORIA

Instrucciones:

- Tendéis cinco minutos para consensuar en grupo la respuesta de cada una de las cinco preguntas planteadas.
- La respuesta debe sintetizarse lo máximo posible, y deben tener una extensión máxima de dos o tres renglones.
- Pasados los cinco minutos, una vez suene la alarma, cambia de mesa y realiza la siguiente pregunta.

Cuestiones:

• CARTAS

¿Qué dimensión útil para el conocimiento histórico consideráis que permiten explorar las misivas?

grupo 1: Misiva, formato, era, origen

Las cartas son una fuente de información que nos permiten conocer sobre la actualidad y todo lo que sucedía o vivía los grupos en esos periodos.

Grupo 2: Medios tradicionales como libros de texto dando lugar cartas en el, o, Internet concretamente la Biblioteca Internacional.

Grupo 3

Cartas porque son las únicas que se conservan en el pasado y observan lo que sucedían, como vivían las personas.

Grupo 1:

A través de estas cartas pudiéramos darnos cuenta de todo lo que se vivía en la guerra.

- Las cartas



CONCLUSIONES MUSEO DE LA MEMORIA

Instrucciones:

- Tendrás cinco minutos para consensuar en grupo la respuesta de cada una de las cinco preguntas planteadas.
- La respuesta debe sintetizarse lo máximo posible, y deben tener una extensión máxima de dos o tres renglones.
- Pasados los cinco minutos, una vez suene la alarma, cambia de mesa y realiza la siguiente pregunta.

Cuestiones:

- **PRENSA**
¿Consideras que la cobertura informativa de la guerra ha cambiado desde el siglo XX, qué nuevos medios informativos permiten el acercamiento a este fenómeno?

Si, ha cambiado y ahora esta disponible internet y no hay de mediaciones en la expresión.

g 2 - Internet ha abierto sus puertas a más gente hablar de conflictos bélicos, a parte de la TV, radio, el boca a boca...

Si, porque hoy en día se utilizan muchos medios para poder conocer sobre la información sobre el conflicto y más medios desde los libros, fotos, videos, etc.

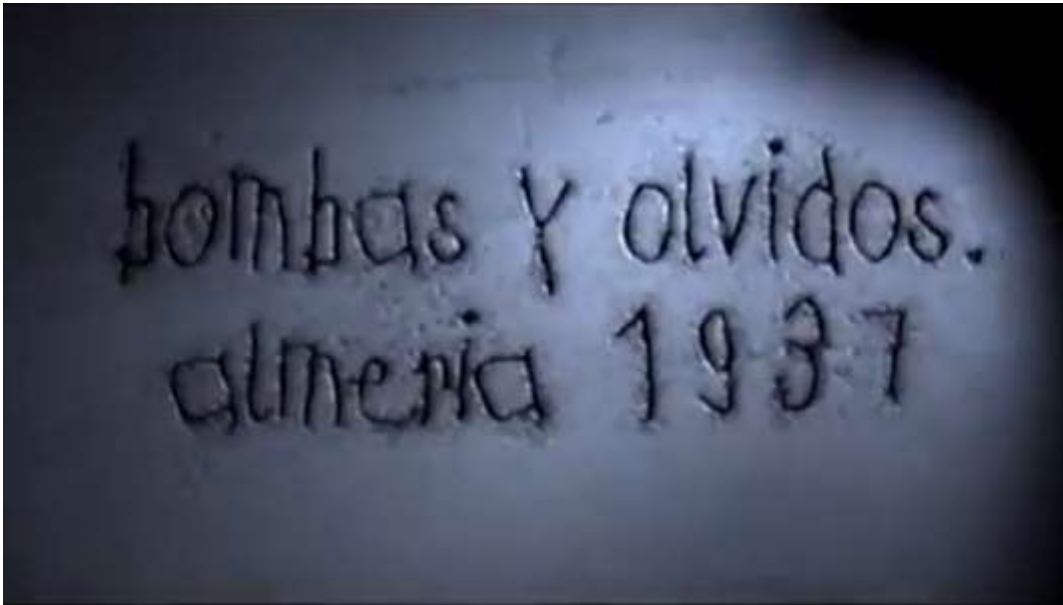
GRUPO 3

si, porque ahora con el internet nos elegimos la información necesaria con rapidez.

Grupo 1

- Si, ha cambiado porque ahora es más fácil de acceder a los avances tecnológicos, podemos registrar todo. Tienen acceso a través de móviles, a fotos, videos, desde satélites, etc.

ANEXO 7: DOCUMENTAL *BOMBAS Y OLVIDOS. ALMERÍA 1937*



Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=xHHdOgtuXWs&t=210s>.

**ANEXO 8: LOS REFUGIOS DE ALMERÍA (LA ARQUITECTURA DEL MIEDO),
DE EUSEBIO RODRÍGUEZ PADILLA**

