



**UNIVERSIDAD
DE ALMERÍA**

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

**MEMORIA DEMOCRÁTICA A TRAVÉS DE LA CANCIÓN
DE AUTOR: UNA PROPUESTA PARA TERCER CICLO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA**

**DEMOCRATIC MEMORY THROUGH SINGER-SONGWRITER: A
PROPOSAL FOR KS2 Years 5 & 6**

Presentado por María José Martínez Martínez

Dirigido por Javier González Martín y María Dolores Jiménez Martínez

Curso Académico 2019/2020

Convocatoria de Junio

In memoriam
Luis Eduardo Aute

Si hoy sufrimos las decisiones de ayer, pensemos hoy en mañana.

Julio Anguita.

Resumen

El presente Trabajo Fin de Grado ha sido realizado con el fin de incorporar el tratamiento de la memoria histórica y la historia reciente en el aula de Educación Primaria desde un enfoque interdisciplinar. Para ello, presentamos una propuesta didáctica dirigida al tercer ciclo de esta etapa, en la que abordaremos la cuestión que nos ocupa a través de la canción protesta en España.

Utilizando como eje vertebrador tres grandes canciones representantes de este movimiento desarrollaremos una propuesta didáctica interdisciplinar basada en el desarrollo de las competencias clave -*competencia social y ciudadana, conciencia y expresiones culturales, comunicación lingüística*- con el fin de que el alumnado adquiera un aprendizaje significativo que le permita aplicar los conocimientos aprendidos en su entorno más próximo.

Abstract

This Final Degree Project has been carried out with the aim of incorporating the treatment of historical memory and recent history in the Primary Education classroom from an interdisciplinary focus. For it, we present a didactic proposal in the third level of this stage, in which we tackle the question that we are dealing with through protest songs in Spain.

Using three big songs representative of this movement as the main idea, we will develop an interdisciplinary didactic proposal based on the development of the key abilities – *social and civic abilities, awareness and cultural expressions, linguistic communication* – with the aim that the pupils acquire a significant amount of knowledge which allows them to apply this learning in their nearest environment.

Tabla de Contenido

Resumen	<i>i</i>
Abstract	<i>i</i>
Tabla de Contenido	<i>iii</i>
1. Introducción	1
2. Marco teórico	2
2.1. La función ciudadana de la enseñanza de la historia y las Ciencias Sociales. La competencia social y cívica	2
2.2. La educación política de la ciudadanía	4
2.3. Enseñar la memoria histórica y la historia reciente	5
2.4. La función social de la música	7
2.5. La canción protesta en España	8
3. Propuesta didáctica	10
3.1. Justificación curricular	10
3.2. Objetivos generales de etapa	13
3.3. Objetivos	13
3.4. Contenidos	14
3.5. Metodología	14
3.6. Actividades	14
3.6.1. Actividades iniciales.....	14
3.6.2. Meditaciones del Quijote	15
3.6.3. Actividades de desarrollo	16
3.6.4. Actividad final: Radio escolar.....	23
3.6.5. Evaluación.....	24
4. Conclusiones	25
Referencias	26

Anexo 1.....	29
Anexo 2.....	53
Anexo 3.....	59
Anexo 4.....	61
Anexo 5.....	63
Anexo 6.....	63
Anexo 7.....	63
Anexo 8.....	63
Anexo 9.....	63
Anexo 10.....	65

1. Introducción

A lo largo de los años, la historia en el ámbito escolar ha sido entendida por el alumnado como una materia poco útil, en la que la memorización de fechas y acontecimientos parecían ser las únicas finalidades de su estudio. No obstante, desde la línea de investigación que justifica nuestro Trabajo, se contempla que en la etapa de Educación Primaria la finalidad de la enseñanza de la historia es, fundamentalmente, capacitar a los alumnos para participar en la vida democrática de un país con conocimiento de causa; entendiendo el pasado como medio para reconocerse en el presente y construir su futuro. Por ello, desde nuestro Trabajo abordamos la historia como una cuestión viva: se trata de acercar al alumnado a las emociones y sentimientos de la sociedad española en los últimos años de la dictadura y la transición a través del movimiento de canción protesta y de esta forma, ayudarlo a comprender mejor los procesos históricos y desarrollar su capacidad de generar interpretaciones contextualizadas del pasado que le permitan conectarlo con su presente. Por todo esto consideramos que la propuesta que presentamos a continuación contribuye a la finalidad principal de la historia en la etapa de Educación Primaria.

Así pues, este Trabajo Fin de Grado construye su fundamentación epistemológica a través del análisis de la función ciudadana en la enseñanza de la historia y las Ciencias Sociales; el acercamiento a la educación política; la necesidad de la enseñanza de la memoria histórica y la historia reciente; las distintas funciones sociales de la música y el estudio del movimiento de canción protesta en España considerando su relevancia a nivel social, político y cultural en nuestra historia reciente. A partir de este, queremos destacar cómo las canciones de una época pueden ser utilizadas como fuente de información musical e histórica: se trata de acercar al alumnado a su historia reciente a partir de las canciones, sus textos, intérpretes y los contextos en los que estas se desarrollan. Además, esta vivencia pretende ser más directa a través de la interpretación de alguna de las canciones por parte del alumnado.

El trabajo se completa con una propuesta de intervención didáctica para el alumnado de tercer ciclo de educación primaria.

Por otra parte, el desarrollo de esta propuesta didáctica se justifica a través de lo dispuesto en la normativa educativa en vigor, tanto para el conjunto del Estado como para la Comunidad Autónoma Andaluza.

El artículo 10.3. 24.º del Estatuto de Autonomía para Andalucía (Jefatura de Estado, 2007) establece que los poderes públicos velarán por la salvaguarda, conocimiento y difusión de la historia de la lucha del pueblo andaluz por sus derechos y libertades. Por su parte la Ley 2/2017, de 28 de marzo, de Memoria Histórica y Democrática de Andalucía (Presidencia, 2017)

determina la regulación de la política pública para la recuperación de la Memoria Democrática de Andalucía, con el propósito de garantizar el derecho tanto a conocer la verdad de los hechos ocurridos, como la conservación, la difusión y la protección de la Memoria Democrática como legado cultural de Andalucía, concerniente al periodo comprendido entre la Segunda República, hasta la entrada en vigor del primer Estatuto de Autonomía, incluyéndose así la Guerra Civil Española, la Dictadura Franquista y la Transición.

Asimismo, se declara el 14 de junio como Día de recuerdo y homenaje a las víctimas del golpe militar y la Dictadura en el artículo 17. Además, estipula que las instituciones públicas en Andalucía promoverán en ese día actos de homenaje y reconocimiento, para reivindicar la memoria y los valores democráticos y la lucha del pueblo andaluz por sus libertades.

En el ámbito educativo, en el artículo 5 del Decreto 97/2015, de 3 de marzo (Consejería de Educación, Cultura y Deporte, 2015a) por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se determina que durante esta etapa educativa debe promoverse la prevención y resolución de conflictos, la adquisición de valores que preparen al alumnado para asumir una participación responsable en una sociedad libre y democrática y el conocimiento de la historia y la cultura de Andalucía.

2. Marco teórico

El estudio de la temática de este Trabajo Fin de Grado necesita en primer lugar de un análisis de todos aquellos elementos que lo integran. Es por ello por lo que haremos una reflexión en torno a la enseñanza-aprendizaje de la historia en educación primaria, la presencia y el tratamiento de la memoria histórica en el ámbito educativo español y la importancia de la educación para la ciudadanía en una sociedad democrática. De esta forma trataremos de evidenciar la relación natural que puede establecerse entre todos estos aspectos.

Por otra parte, analizaremos la función social de la música con el fin de comprender la importancia de la canción protesta en España como un movimiento social y político contra la dictadura.

2.1. La función ciudadana de la enseñanza de la historia y las Ciencias Sociales. La competencia social y cívica.

Santisteban y Pagès (2006) defienden que la finalidad fundamental que la enseñanza de la historia tiene en la etapa de educación primaria es capacitar al alumnado para construir su propio conocimiento del mundo en el que vive, así como para que pueda tomar decisiones e intervenir en él, tanto en el presente como en el futuro, con conocimiento de causa; facilitándose

la adquisición de capacidades concretas que un ciudadano dentro de un estado democrático debe tener, tales como la capacidad de pensar por sí mismo, de decidir, de discutir, de participar o de comprometerse, y así lograr que la historia se constituya como una herramienta para reconocerse en el presente y para construir un futuro (Pagès, 2007). Así pues, entendemos que el currículo de Ciencias Sociales para el siglo XXI debe estar orientado hacia la creación de proyectos que respondan a los cambios que el futuro deparará a la ciudadanía.

Dentro del marco curricular de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, en adelante LOMCE, se desarrollan una serie de competencias básicas, entre ellas la competencia social y cívica. Esto ha significado un cambio respecto a la anterior Ley educativa, Ley Orgánica de Educación (LOE) (Jefatura de Estado, 2006), un cambio de denominación que supone también un cambio sustancial. Anteriormente se hablaba de competencia social y ciudadana, que implicaba la conceptualización de la educación ciudadana en sentido de participación activa. El desarrollo de esta competencia social desde la enseñanza de la historia se concreta a través del estudio de la continuidad, la temporalidad y la relación pasado-presente-futuro, que desemboca en la formación de la conciencia histórica de los jóvenes y en consecuencia la educación para la ciudadanía.

No obstante, para promover la función cívica y ciudadana desde la historia y las ciencias sociales en este sentido debe producirse un cambio no solo a través de las finalidades sino también de los contenidos.

Pagès (2007) propone que los contenidos históricos sean problematizados. Esto no significa que los contenidos deban presentarse en forma de problema, sino que en sí mismos deben ser problemas sociales. Deben entrar en el currículo y formar parte del aula de manera permanente, constituyéndose como “el objeto fundamental del estudio de la sociedad” (Santisteban, 2009, p. 12).

Para Dalongeville (2003) el planteamiento de situaciones-problema es la mejor aportación que la historia puede hacer a la educación para la ciudadanía puesto que propicia el desarrollo de las capacidades necesarias para interpretar fuentes históricas y reconstruir el conocimiento social a través de la confrontación de opiniones contradictorias entre sí sobre un mismo hecho.

Por otra parte, es importante potenciar la enseñanza del siglo XX, puesto que el presente y el futuro inmediato es nuestro ámbito de acción. Los problemas que hoy tenemos son consecuencia, en mayor medida, de lo que ocurrió en el siglo pasado y no en la Edad Media (Pagès, 2007). Así mismo, Santisteban (2009) sostiene que la competencia social y cívica precisa del tratamiento de “cuestiones socialmente vivas”, de problemáticas de actualidad; ya que pueden afectar de manera directa al alumnado o estar presentes en su vida. Además, se

contempla la necesidad de conceder mucho más protagonismo a personas concretas como hombres, mujeres, niños, obreros, personas marginadas, etc. puesto que facilita un mayor reconocimiento y aproximación al pasado y, como consecuencia, relación con el presente.

Sin embargo, Rodríguez (2014) afirma que el profesorado encuentra grandes dificultades para la enseñanza de temas históricos del presente debido, entre otras razones, a la falta de tiempo derivada de la densidad de contenidos que aparecen en el currículo. Por su parte, Barreiro (2017) defiende que la LOMCE dirige la enseñanza de la historia hacia la mera memorización, con un currículo excesivamente extenso en cuanto al temario a tratar, que impide el análisis crítico y el contraste de información, incluso imposibilitando que puedan abordarse todos los contenidos.

2.2. La educación política de la ciudadanía

La educación política puede definirse como educación para la democracia y como educación crítica. No solo la historia y el funcionamiento de las instituciones políticas forman parte de esta, sino que también y de manera significativa, el aprendizaje y la enseñanza de la participación democrática, en cualquiera de los ámbitos de nuestra vida, desempeña un papel fundamental en la educación política (Santisteban, 2004), y es que cada juicio u opinión que emitimos, incluso la ausencia de este es una forma de hacer política (Arendt, 1997). La reflexión en torno a la educación política debe partir, así pues, del análisis de la sociedad y de los cambios que afectan al concepto actual de democracia. Debe ocupar su lugar dentro del currículo de ciencias sociales y determinar aquellas finalidades necesarias para la intervención en la sociedad y para la construcción de la democracia (Santisteban, 2004).

Según Pagès (2015) en el sistema educativo español la educación política y el proceso de democratización de la sociedad han fracasado estrepitosamente puesto que es notoria una actitud de indiferencia generalizada de los individuos ante los problemas relativos a la vida pública. La razón principal de esto tiene relación con la práctica educativa de los gobiernos conservadores en occidente.

Desde finales del siglo XIX la educación política asume una función clara: formar buenos ciudadanos que secunden las ideologías liberales y conservadoras y asuman los valores patrióticos y nacionales. De esta forma “la formación ciudadana era, en cierta manera, un instrumento de propaganda al servicio de la nación y de una determinada concepción de la ciudadanía” (Pagès, 2015, p. 20). Y aún hoy, a pesar de las propuestas más revolucionarias y atrevidas provenientes de la escuela moderna o la escuela nueva, se sigue primando la instrucción y disciplina y la adquisición de conocimientos vacíos y no una preparación para la

vida democrática de un país. Así pues, finalizada la tarea educativa, las escuelas “lanzan” a los individuos a una sociedad que no entienden, que no piensan, que no les interesa, en la que no participan. No obstante, la educación política, cívica y democrática se puede enseñar y se puede aprender (Pagès, 2015). Para esto, hemos de tomar consciencia de ello para emprender un camino, para saber qué debemos hacer y hacia dónde queremos ir; debemos analizar qué, por qué y cómo tiene que enseñarse la participación y la democracia (Santisteban, 2004). Además, debemos entender que

la educación política no puede ser un aprendizaje estático, de instituciones o de organizaciones consolidadas, de procedimientos o de conceptos cerrados o de valores universales. Es, más que nada, un proceso dinámico de práctica de la racionalidad y de formación del pensamiento social, que cuestiona cualquier organización social, su estructura como un sistema de libertades, distribución del poder, repartición de responsabilidades y existencia de desigualdades (Santisteban, 2004, p. 8).

2.3. Enseñar la memoria histórica y la historia reciente

Conocer y entender las memorias que componen los relatos históricos de nuestra sociedad es una labor de reflexión indispensable para comprender nuestro escenario actual. Por ello resulta necesario llevar a cabo iniciativas para la recuperación de aquellos recuerdos e historias silenciados por las narrativas y poderes hegemónicos (Galiana i Cano, 2018).

Sin embargo, a diferencia de otros países, es notable la escasa labor institucional que en España se ha llevado a cabo para la recuperación de la memoria histórica. La producción historiográfica más crítica denuncia la falta de un proceso de recuperación de la memoria que ha sido provocada por el triunfo del discurso de “evitar reabrir viejas heridas”. Este discurso trajo consigo, entre otros, el miedo por parte de la sociedad de una nueva guerra civil, la Ley 46/1977, de 15 de octubre, de Amnistía, conocida popularmente como Ley de Amnistía del 77 (aprobada en 1977 por un reciente gobierno “democrático” constituido por altos cargos de la Dictadura) y la Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español (Ley de Patrimonio Documental) que imposibilita a los investigadores el acceso a fuentes documentales del franquismo.

La instauración de esta “política del olvido” determinó la existencia de numerosas trabas para la democratización del país en el periodo de transición (Barreiro, 2017) pues, durante este, no se produjo ninguna revisión ni condena clara y explícita al franquismo: los verdugos de la Dictadura resultaron impunes tras la Transición, mientras el reconocimiento y la recuperación de las víctimas quedó relegada; y es que a pesar de que todos los pueblos evolucionan y con

ellos la historia, surge un problema cuando la evolución es débil y únicamente responde “a una lógica de la simulación, que nada tiene que ver con la lógica de los hechos” (Yeste, 2010, p.7).

Así pues, resulta esencial reconocer que la memoria democrática forma parte de nuestro patrimonio cultural, que de manera intangible se ha representado a través de las historias, espacios, memorias, experiencias colectivas e individuales que se desarrollaron en un proceso de lucha por un sistema democrático en defensa de la libertad, la justicia y los derechos humanos (Montserrat Iniesta, 2011).

Por su trascendencia, desde la Didáctica de las Ciencias Sociales encontramos cada vez con mayor frecuencia nuevas investigaciones en torno a la enseñanza de la memoria histórica y la historia reciente. (Rodríguez, 2014; Manrique y Jiménez, 2015; Delgado, 2015).

Barreiro (2017) considera que el tratamiento del pasado reciente del currículo en la enseñanza obligatoria “carece de rigor histórico e invita al olvido de lo sucedido” (p. 262).

Esto es debido a que los discursos tanto de los medios de comunicación conservadores como de la tradición historiográfica han sido trasladados al ámbito educativo. Así, por ejemplo, los historiadores más conservadores defienden que el golpe de estado fue necesario puesto que existía un descontrol y desgobierno durante los últimos años de la República; o consideran que la culpa de la guerra debe repartirse a partes iguales entre los dos bandos; ambas ideas imperantes durante la Dictadura.

Así mismo en los libros de texto, que constituyen el principal recurso en la enseñanza de la historia, prima esta visión franquista llena de mitos de la Dictadura y de la Guerra Civil; también llama la atención la escasa e incluso nula presencia del exilio, los campos de concentración nazi, etc.

Por otra parte, la enseñanza de la Transición se presenta como un discurso cerrado y carente de problematización histórica, lo que desaprovecha el valor de este periodo -por formar parte de la historia reciente- como fuente para el desarrollo de capacidades cívicas y democráticas en el alumnado, ya que la historia reciente es una historia que invita al debate porque está conectada con nuestra realidad, es una historia viva, presente en la memoria de los españoles y en numerosos ámbitos de nuestra vida: medios de comunicación, literatura, etc. No solo por los valores que pueden extraerse del propio relato, sino también por su relevancia en la comprensión de la sociedad en la que vivimos, (Rodríguez, 2014) la Historia Reciente resulta indispensable en la didáctica de la historia y de las ciencias sociales del siglo XXI pues su enseñanza contribuye a la construcción de una mirada crítica sobre el mundo, a formar opiniones y analizar hechos, adquirir madurez política y participativa, o desarrollar empatía histórica, conciencia crítica y valores democráticos (Pagès, 2007).

2.4. La función social de la música

La música ha logrado alcanzar un nivel de propagación y masificación mucho mayor que cualquier otra expresión artística o cultural, lo que le posibilita configurarse como un medio que va más allá del entretenimiento o de la apreciación valorativa. Por ello se ha convertido en un canal de transmisión de ideologías e ideas que dan sentido a las distintas sociedades.

La función social de la Música ha ido experimentando cambios a lo largo de la historia dependiendo de las necesidades que ha tenido de ella el ser humano y la sociedad en general. De esta manera, ha podido ser ritual y religiosa, ha podido tener función de enardecimiento militar, o función de carácter cultural y educativo. En cualquier caso, siempre ha sido complicado establecer una única clasificación de los usos y las funciones sociales de la música.

Herskovits (1948), citado por Martín (pp. 133-135) realiza una clasificación centrada principalmente en el uso de las canciones como medio para poner de manifiesto las actividades del ser humano, las instituciones sociales, la relación entre el ser humano y el universo, los aspectos vinculados con la estética y con el lenguaje.

Realmente será Merriam (1964) quien intentará establecer una clasificación de los usos y funciones sociales de la música. Define los usos sociales de la música como “formas en que se emplea la música en las sociedades humanas, a la práctica habitual o ejercicio de costumbre de la música como algo en sí mismo o en conjunción con otras actividades” (Cruces, 2001, pp. 209-228). Considera 10 tipos de funciones de la música:

1. La función de expresión Musical.
2. La función del goce estético.
3. La función del entretenimiento.
4. La función de comunicación.
5. La función de representación simbólica.
6. La función de respuesta física.
7. La función de refuerzo de la conformidad a las normas sociales.
8. La función de refuerzo de instituciones sociales y ritos religiosos.
9. La función de contribución a la continuidad y estabilidad de una cultura.
10. La función de contribución a la integración de la sociedad.

De todas estas funciones, podemos considerar que la más significativa en nuestro trabajo es la función de comunicación, puesto que es la canción en este contexto la que adquiere el papel de comunicar, de difundir, de informar a la sociedad lo que se siente, se vive, los sentimientos de una sociedad que vive bajo el yugo de una dictadura. La canción se constituyó

entonces como un elemento de protesta antisistema, igual que ocurriera con la música comunitaria del Reino Unido en los años sesenta (Cebedo, 2014).

El uso de las canciones en la enseñanza de la historia ha sido objeto de investigaciones recientes (Martínez y Pagès, 2017; Pereira Soares, 2017; Montreal y Sobrino, 2014). Tal como indica Martínez Zapata y Joan Pagès (2017) su función es la de servir de apoyo para la comprensión del pasado estimulando inicialmente las emociones de los alumnos (Martínez y Pagès, 2017, p. 84) así como promoviendo su motivación; lo que afecta directamente a la calidad de su aprendizaje y a la forma en la que el alumnado construye el conocimiento.

Interpretar la canción como una narración que refleja un momento histórico nos ayuda a entender y analizar las concepciones de los seres humanos a cerca de su realidad social, por esto desde la Didáctica de las Ciencias Sociales se considera un recurso muy preciado (Martínez y Pagès, 2017). No obstante, no solo es el retrato inmutable de un contexto histórico, sino que en muchas ocasiones es también un elemento instigador de cambios históricos, sociales, políticos y culturales. En España, el movimiento surgido en torno a la canción protesta permitió dar voz a quienes fueron silenciados, recuperar las demandas políticas y sociales y expresar el sentir de todo un pueblo: es la historia cantada del franquismo y la Transición. Por esto, resulta sorprendente que, aun considerando la importancia de la historia oral dentro de la Didáctica de la Historia, la canción de autor no haya tenido una presencia destacada, pues, aunque no provenga de la historia académica, “la lectura crítica y detenida de dichos testimonios, así como su contextualización y cercanía albergan un extraordinario potencial educativo” (Monreal y Sobrino, 2014, p.64)

2.5. La canción protesta en España

La canción protesta, también llamada canción de autor, canción social, o canción testimonial entre otros, nace en España a finales de los años 50, con la Nova Cançó, experimentando su mayor esplendor durante los años sesenta, que mantiene constante hasta finales de los años setenta, donde esta forma de expresión artística sufre una regresión paulatina, especialmente tras la Constitución de 1978 (Torres Blanco, 2017).

Cuando nos referimos a la canción protesta española hacemos referencia a un movimiento político y social de indiscutible relevancia que se extendió por toda la geografía española. Para Panadero (2018), la canción de autor presenta las siguientes características:

- En primer lugar, la crítica a la dictadura que se ve reflejada en la letra de sus canciones, que expresan el rechazo ante la situación de su sociedad y que reivindican las ansias de alcanzar la libertad que les ha sido arrebatada. Entre otros,

podemos mencionar a Luis Pastor, Elisa Serna, Chicho Sánchez Ferlosio como cantautores destacados.

- En segundo lugar, la recuperación del folklore y las identidades culturales que fueron silenciadas por el franquismo. Así pues, dentro de este movimiento, las denominadas nacionalidades periféricas adquieren gran protagonismo. Hablamos por ejemplo de la *Nova Cançó*, con Joan Manuel Serrat, Raimon o Lluís Llach, del movimiento *Ez Dok Amairu* en el País Vasco con Benito Lertxundi o de las *Voces Ceibes* en Galicia, con Vicente Araguas. Los temas de estas canciones están dirigidos principalmente al problema de la identidad cultural y la lengua.

Por su parte, las canciones andaluzas o canarias suelen estar dirigidas también al problema de la emigración.

En torno a esta cuestión resulta fundamental destacar el resurgimiento del flamenco reivindicativo. Durante los años de la dictadura el régimen se apropia de la identidad cultural del pueblo andaluz en pos del establecimiento de un folclore propio para el Estado: el flamenco. No obstante, este “nacionalflamenquismo” carece de la esencia, la estética y la identidad de un flamenco que tiene las raíces hundidas en el espíritu del pueblo andaluz. Era este un «nacionalflamenquismo que subrayaba sus aspectos lúdicos y triviales, postergando su naturaleza de *quejío* de un pueblo -el gitano- históricamente castigado. El flamenco “de verdad”, pasó a la clandestinidad”» (Centro de Estudios Andaluces, 2018). Así pues, voces como la de José Menese o Manuel Gerena, el “cantaor de la Transición”, quisieron recuperar el flamenco durante los últimos años del régimen y la Transición cantando contra la dictadura, por la democracia y por la libertad.

- En tercer lugar, destacaremos la importancia de la poesía y la recuperación de los poetas de la literatura española. Durante esta época los cantautores utilizarán la poesía de Rafael Alberti, Antonio Machado, Miguel Hernández o Gabriel Celaya, entre otros, para embellecer sus canciones. De esta forma se consolida una de las contribuciones más importantes de la canción de autor: el acercamiento de la literatura a la clase popular, a partir de la musicalización de poetas españoles, tanto clásicos como contemporáneos (Torres Blanco, 2006). Aun autoexiliado en Francia, Paco Ibáñez es considerado el representante más destacado de la canción protesta en la España de la transición. El cantautor dedicó su obra a la recuperación de grandes poetas de todos los tiempos. Recordamos especialmente *A galopar*, a

partir del poema homónimo de Rafael Alberti, que se convirtió en todo un himno contra el franquismo.

Finalmente, podemos hacer referencia al uso de la metáfora por parte de los cantautores, empleada por un lado para cargar de belleza sus composiciones y por otro lado para evitar la censura franquista a la que se veía sometida la canción en particular y la cultura y el arte en general durante este periodo. En este sentido podemos citar, por ejemplo, el tema *A cántaros* de Pablo Guerrero que, prescindiendo de un mensaje político explícito es, sin embargo, un canto a la libertad, un anhelo compartido por toda una generación. En numerosas ocasiones la temática amorosa era utilizada por los cantautores para evitar la censura franquista. *Al Alba* de Luis Eduardo Aute es una de las composiciones que mejor representa esta característica. Esta obra, que podría ser, y de hecho fue pensada como una canción de amor, se convirtió en un canto contra la pena de muerte y concretamente contra los últimos fusilamientos llevados a cabo por el régimen franquista.

3. Propuesta didáctica

La propuesta didáctica que presentamos tiene como fin el tratamiento de la memoria histórica con el alumnado de último ciclo de Educación Primaria a partir del respeto hacia los derechos humanos y la reivindicación de valores democráticos tales como solidaridad, justicia y libertad.

Utilizaremos como eje vertebrador la canción protesta, por entender que es un movimiento de especial relevancia durante los últimos años del franquismo y el período de la transición. Destacaremos la figura del cantautor como la voz de un pueblo silenciado por el gobierno de la época, que demanda recuperar sus derechos y libertades. De esta forma, nuestro alumnado podrá comprobar y comprender como el arte, en sus diferentes manifestaciones, puede ser una herramienta de reivindicación, lucha y denuncia social.

3.1. Justificación curricular

Esta propuesta está diseñada para el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria. El currículo de este ciclo permite el trabajo de contenidos transversales con otros contenidos propios de diferentes áreas de conocimiento. Por ejemplo, podemos hacer alusión al contexto histórico en el que se enmarca nuestra propuesta -últimos años de la Dictadura Franquista y Transición-, etapa cuyo estudio está reservado al sexto curso.

El tratamiento de las letras de las canciones, su vocabulario y temática, así como los objetivos y contenidos relacionados con la Educación Musical y las características del diseño de las actividades que se plantean, requieren, en función de sus posibilidades interpretativas vocales e instrumentales, un alumnado como el de este ciclo.

En el área de Lengua Castellana y Literatura, la comprensión, análisis, reflexión y valoración de textos literarios con los que se trabaja, igualmente podrían adecuarse en mayor medida al alumnado de tercer ciclo de primaria atendiendo a lo dispuesto en el currículo.

Pretendemos que esta propuesta sea interdisciplinar y, por tanto, que el estudio de la canción protesta y la memoria histórica pueda abordarse desde las Ciencias Sociales, Educación para la Ciudadanía, Lengua Castellana y la Literatura y Educación Artística (Educación Plástica y Visual y Música). De esta manera pretende fomentarse el aprendizaje competencial, rechazando así una concepción fragmentada del saber.

Según la Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía las enseñanzas de Educación Primaria en Andalucía (Consejería de Educación, Cultura y Deporte, 2015b) se basan en el desarrollo de las competencias claves que conforman el currículo. En nuestra propuesta pretendemos contribuir al desarrollo de éstas desde diferentes áreas. Principalmente destacan las competencias social y cívica, en comunicación lingüística, aprender a aprender y conciencia y expresiones culturales; también la competencia digital y sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor podrán desarrollarse en nuestro trabajo.

Se desarrollará la competencia social y cívica desde el área de Ciencias Sociales al potenciar la autoconsciencia de sentimientos y emociones y las actitudes de comunicación. También, al propiciar el conocimiento de la realidad social del alumnado promoviendo el acercamiento a las raíces históricas de la sociedad actual, lo que favorece la creación de una sociedad democrática, participativa, informada y solidaria; mientras que desde el área de Educación para la Ciudadanía se desarrollará la competencia social y cívica al promover la adquisición de destrezas para vivir en sociedad y ejercer la ciudadanía democrática valorando la reconquista de derechos humanos. El área de Educación Artística potenciará la competencia social y cívica al realizar actividades de carácter colectivo como collages, o experiencias musicales. También a través de la expresión de ideas, sentimientos y vivencias tanto individuales como de grupo. Por otra parte, desde el área de Lengua Castellana y Literatura se potenciará al favorecer que el alumnado construya la imagen de su realidad social a través de su desarrollo en cuanto a la capacidad de expresar ideas, vivencias, o emociones. También al favorecer la comprensión y comunicación con otras personas.

Desde el área de Lengua Castellana y Literatura se desarrollará la competencia en comunicación lingüística al fomentar la expresión de ideas, sentimientos, u opiniones de forma oral o escrita. También al facilitarse el entendimiento de textos de distintas tipologías como canciones o poemas y la adquisición de nuevo vocabulario. Desde el área de Ciencias Sociales se potenciará al propiciar una mejora de la comunicación entre el alumnado, o la capacidad de sintetizar información y estructurar un discurso. Finalmente, el área de Educación Artística desarrollará esta competencia al considerar las canciones un instrumento propicio para adquirir vocabulario nuevo, así como para desarrollar habilidades que se relacionan con el habla.

Desde el área de Educación Artística se desarrollará la competencia conciencia y expresiones culturales al favorecer que el alumnado pueda percibir y comprender el contexto en el que vive y mejorar su capacidad de expresión y comunicación con otras personas a través del conocimiento de diferentes códigos artísticos. También al posibilitar que el alumnado represente sus ideas a partir de distintos lenguajes artísticos de manera creativa y que valore y respete diferentes pensamientos y formas de expresión. El área de Ciencias Sociales potenciará esta competencia al fomentar el conocimiento de algunas de las manifestaciones culturales que forman parte de nuestro patrimonio, así como su valoración y reconocimiento. Por último, desde el área de Lengua Castellana y Literatura se desarrollará la competencia conciencia y expresiones culturales al fomentar la apreciación de obras musicales, literarias o de las artes plásticas y el gusto por la lectura o la capacidad de apreciar y distinguir recursos literarios.

Desde el área de Ciencias Sociales se potenciará la competencia aprender a aprender al facilitar distintas técnicas para el tratamiento de la información, así como la capacidad reflexiva y de expresión de lo que se aprende, por qué se aprende y para qué; mientras desde el área de Educación para la Ciudadanía se contribuirá a la competencia al desarrollar las habilidades sociales, el trabajo en equipo, y la argumentación.

Desde el área de Educación Artística se potenciará la competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor al promover el trabajo en equipo y destrezas de organización, planificación y creación de proyectos, desarrollando capacidades y destrezas básicas como la responsabilidad, perseverancia, la autocrítica y la autoestima. Por otra parte, el área de Educación para la Ciudadanía potenciará esta misma al incentivar la toma de decisiones, la participación, la capacidad organizativa y la necesidad de asumir responsabilidades o el diálogo y el debate.

Desde el área de Educación Artística se desarrollará la competencia digital al utilizar la tecnología para mostrar diferentes producciones vinculadas con la música y las artes visuales.

También desde el área de Lengua Castellana y Literatura se potenciará al desarrollar diferentes habilidades para la búsqueda, selección, obtención y tratamiento de información y su uso pertinente a través de medios digitales. Finalmente, desde el área de Ciencias Sociales se promoverá esta misma al llevar a cabo la búsqueda y el tratamiento de información a través de fuentes tanto orales como escritas o audiovisuales mediante el uso de las TIC.

3.2. Objetivos generales de etapa

Con la aplicación de esta propuesta de intervención se está contribuyendo al desarrollo de los Objetivos Generales de Etapa: a, a, d, e, h, i y j; establecidos en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014) por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Además de los objetivos antes citados, en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía, atendiendo a lo establecido en el Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (Consejería de Educación, Cultura y Deporte, 2015a) se contribuye al desarrollo de los siguientes objetivos:

a) El conocimiento y el respeto a los valores recogidos en el Estatuto de Autonomía para Andalucía.

b) El medio natural, la historia, la cultura y otros hechos diferenciadores de nuestra Comunidad para que sean conocidos, valorados y respetados como patrimonio propio, en el marco de la cultura española y universal.

3.3. Objetivos

- Aplicar conocimientos musicales adquiridos en el montaje, acompañamiento y la interpretación vocal e instrumental a través de canciones de la Transición.
- Iniciarse en la comprensión del pasado reciente y su relación con el presente como medio para desarrollar el pensamiento histórico, conociendo los aspectos básicos de la memoria histórica a través de las canciones de la Transición en España.
- Valorar la importancia de la canción protesta desde el punto de vista musical, literario, social e histórico como medio de expresión de las demandas políticas y sociales durante la Transición española.

3.4. Contenidos

- Utilización de la voz y de otros instrumentos musicales en el montaje, acompañamiento y la interpretación de canciones de la Transición aplicando los conocimientos musicales adquiridos.
- Iniciación en la comprensión del pasado reciente y su relación con el presente como medio para desarrollar el pensamiento histórico conociendo los aspectos básicos de la memoria histórica a través de las canciones de la Transición en España.
- Valoración de la importancia de la canción protesta durante la Transición desde el punto de vista musical, literario, social e histórico como medio de expresión de las demandas sociales y políticas durante este periodo.

3.5. Metodología

La metodología empleada en el desarrollo de esta propuesta didáctica partirá de un enfoque interdisciplinar y estará orientada al desarrollo de las competencias clave. Se fomentará una metodología activa y participativa, en la que adquirirá gran relevancia el aprendizaje por descubrimiento y la investigación, así como la autonomía del alumnado en la toma de decisiones. En la mayoría de las situaciones la docente asumirá el papel de guía y facilitadora del aprendizaje. Se utilizarán diversas estrategias motivadoras que promuevan el interés del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. También se promoverá el aprendizaje dialógico a través de contextos educativos en los que se desarrolle la interacción comunicativa. Esto permitirá al alumnado aprender haciendo y haciéndose preguntas, debatiendo, consensuando, reflexionando, dudando. Por otra parte, el alumnado trabajará tanto de manera individual como en pequeño grupo o en gran grupo, siendo especialmente relevantes las actividades en las que se fomente el aprendizaje cooperativo y entre iguales. Se potenciará la enseñanza del siglo XXI a través del uso de recursos TIC desde una perspectiva crítica y responsable, con el fin de que el alumnado sea capaz de seleccionar, analizar y hacer crítica de la información a su alcance.

3.6. Actividades

3.6.1. Actividades iniciales

3.6.1.1. “Un tesoro del pasado”

En esta actividad trataremos de contextualizar el momento histórico que abordamos en nuestro proyecto. Para ello presentaremos al alumnado una maleta que contenga una serie de

objetos vinculados a la época con el propósito de aproximarnos a la sociedad española de los años 70 (Anexo 1) A continuación se realizará una lluvia de ideas en torno a los objetos encontrados.

Algunas de las preguntas que podrán servir para conducir la actividad son:

- ¿De quién creéis que podría ser esta maleta?
- ¿Qué os sugieren estos objetos?
- ¿A qué época creéis que pertenece?
- ¿Qué conocéis de esa época?
- ¿Qué semejanzas encontraréis con nuestro presente? ¿Y diferencias? Etc.

Para finalizar la maestra contextualizará temporalmente la etapa a la que hacíamos referencia y vamos a abordar, teniendo en cuenta que previamente se ha estudiado la República, la Guerra Civil y la Dictadura.

Se aclarará en qué consiste el proyecto que se realizará y cuál es su finalidad: conocer la etapa de la transición española a partir del movimiento social y cultural que marcó ese momento histórico: la canción protesta.

Temporalización: una sesión de una hora.

Agrupamientos: grupo-clase.

Recursos: maleta, pancartas, folletos, discos, recortes de periódico, fotografías, radio, libros, etc.

3.6.2. Meditaciones del Quijote

3.6.2.1. *Entonces... ¿mi historia es Historia?*

A través de esta actividad continuaremos en la tarea de acercar el contexto histórico que se aborda en la propuesta a nuestro alumnado, esta vez vinculándolo con su entorno más próximo. El fin de esta actividad es incentivar el interés del alumnado por el pasado reciente e iniciarlo en la comprensión del tiempo cronológico y el tiempo histórico.

Tras la actividad anterior explicaremos a los alumnos que, en realidad, lo que vamos a estudiar es el tiempo, y que este como tal, no permanece ajeno a nosotros, sino que su paso trae consigo situaciones importantes que marcan nuestra vida. El tiempo, la historia, es también nuestra propia vida. Así, realizaremos una línea de tiempo grupal en clase sobre nuestra historia personal. Dibujaremos una línea en la pizarra y en un extremo escribiremos el año en el que la gran mayoría de ellos nació, en el otro extremo el año actual. A continuación, la docente recogerá las aportaciones individuales de los alumnos acerca de sucesos importantes en su vida y las colocará en el eje cronológico.

Agrupamientos: gran grupo, individual

Temporalización: una sesión de una hora

Recursos: pizarra, folios, material de escritura.

3.6.2.2. *Abuela, cuéntame otra vez*

Para la siguiente actividad, la maestra escogerá algunas de las fotografías que encontramos en la maleta (Anexo 2). Pediremos a nuestro alumnado que busque información sobre el momento que se refleja en la fotografía puesto que después haremos una línea de tiempo con estas. Finalizada esta tarea, diremos a los alumnos que sus abuelos vivieron durante estos años, así que utilizaremos sus testimonios para hacer una línea de tiempo que no solo refleje hitos histórico-políticos, sino también historia de vida, la historia de las personas. Así, los alumnos deberán preguntar a su abuelo o abuela sobre acontecimientos que les ocurrieron en los años señalados anteriormente. Con la información recabada cada alumno realizará una línea de tiempo. Podrán añadir fotografías, comentarios, etc. Se valorará la creatividad y originalidad. Finalmente, se realizará una puesta en común sobre la información obtenida y las líneas de tiempo de cada alumno se expondrán en un espacio del aula.

Agrupamientos: individual.

Temporalización: dos sesiones de una hora cada una.

Recursos: fotografías, material de escritura, material de dibujo, prensa histórica, internet.

3.6.3. Actividades de desarrollo

3.6.3.1. *Paco Ibáñez. A galopar*

En este bloque se desarrollarán una serie de actividades que girarán en torno al poema Galope de Rafael Alberti.

Dentro de la maleta colocaremos un libro de poemas de R. Alberti (Anexo 3) en el que aparecerá el poema Galope escrito por el autor durante la Guerra Civil dedicado a los soldados republicanos. Esta obra se convirtió en un himno durante la Transición en la voz de Paco Ibáñez, ya que significaba la lucha de todo un pueblo que defendía la democracia y la libertad ante el ataque del fascismo. Era un homenaje a la República, puesto que representaba todos esos valores.

Así pues, consideramos idóneo incluir esta obra en nuestro proyecto, no solo por su calidad literaria, sino también por su relevancia para trabajar con el alumnado los valores democráticos.

Actividad 1: Hasta enterrarlos en el mar

En primer lugar, la maestra llevará a cabo una lectura en voz alta del poema. En pequeños grupos se realizará un intercambio de ideas en torno a su temática y se hará una puesta en común de las ideas extraídas.

A continuación, la docente contextualizará históricamente la obra sugiriendo las relaciones que se establecen entre los sucesos histórico-políticos y la creación artística. Después se llevará a cabo un análisis temático del texto literario resaltando la intencionalidad del autor y los valores que representa. De manera específica se abordarán las siguientes cuestiones:

Contextualización

- ¿Quién es su autor?
- ¿En qué años vivió? ¿A qué época histórica pertenece?
- ¿A qué movimiento literario?

Etapas políticas en la obra de Alberti. Poesía social.

- ¿Qué es la poesía social?
- *Galope*. Explicación del poema.

Reflexión

- Creación artística vs instrumento político. ¿Son compatibles?

De esta forma incentivaremos la expresión e intercambio de ideas del alumnado, así como el pensamiento crítico y acercamiento a la literatura.

Por último, se identificarán y explicarán algunos de los recursos literarios utilizados por el poeta (Anexo 4).

Temporalización: dos sesiones de una hora cada una.

Agrupamientos: grupo-clase, pequeño grupo.

Recursos: poemario de Alberti, material de escritura.

Actividad 2: Jinete del pueblo

Puesto que ya hemos trabajado algunos de los recursos literarios que Alberti utiliza en su poema, vamos a comprobar como Paco Ibáñez intenta plasmar la intencionalidad del autor en la musicalización de su poema.

Para ello vamos a escuchar una grabación de la canción “A galopar”. Se le proporcionará al alumnado el texto de la canción que aparecerá con la letra grande y espacio entre cada uno de sus versos, pues les pediremos que tracen en el folio la línea melódica que Paco Ibáñez dibuja

con su voz. Se escuchará una segunda vez para, en esta ocasión, realizar una línea simulando el ritmo de la guitarra, así como para constatar su apreciación de la línea melódica. También tendrá que observarse y señalar los cambios de intensidad que se producen. De esta forma veremos la coherencia entre el texto y la música. Previamente a la realización de la actividad, se les dirá que sus dibujos serán intercambiados entre los compañeros de manera que cada alumno termine con un dibujo distinto al suyo, que deberán analizar e interpretar; por ello tendrán que esforzarse para reproducir en el papel la canción lo más fielmente posible.

Por último, los alumnos compartirán con el resto de la clase su interpretación sobre la línea melódica que aleatoriamente les ha tocado. Se tendrá en cuenta la utilización de vocabulario musical (*forte, piano, mezzo forte, fortissimo, crescendo, diminuendo...*).

Temporalización: una sesión de una hora.

Agrupamientos: individual.

Recursos: texto del poema de Alberti, material de escritura, material de dibujo (colores, rotuladores, etc.)

Actividad 3: El español de Aubervilliers

Para desarrollar esta actividad se visualizará un vídeo con la grabación del tema “A galopar”. Será la grabación del famoso concierto del cantautor en el Teatro Olympia de París el 2 de diciembre de 1969 (Anexo 5). Por grupos, se pedirá a los alumnos que investiguen a cerca de ese concierto, su repercusión y el significado de la canción en este momento histórico. Para ello, la maestra facilitará diversas fuentes (Anexo 6). Se hará una puesta en común de la información extraída.

Temporalización: una sesión de una hora.

Agrupamientos: grupo-clase, pequeño grupo.

Recursos: pizarra digital, material audiovisual (vídeo con la grabación, reportajes, etc.), material de escritura, prensa histórica.

3.6.3.2. Luis Eduardo Aute. Al alba

Actividad 1: Carta de despedida.

En primer lugar, presentaremos a nuestro alumnado la canción sobre la que vamos a trabajar: Al Alba, una de las canciones más importantes durante el periodo de transición compuesta por Luis Eduardo Aute. Después se llevará a cabo la audición del tema *Al alba* que aparece en el disco *Albanta* (1978) del compositor (Anexo 7). Se ofrecerá al alumnado la letra de la canción para que puedan ver el texto mientras la escuchan. Al finalizar se realizará una

lectura en voz alta por parte de algunos alumnos del grupo-clase, elegidos de manera aleatoria; deberá tenerse en cuenta la rítmica y entonación característica de la poesía.

A continuación, se explicará por qué fue tan importante esta canción en el momento de transición española. *Al alba* fue pensada por Aute como una canción de amor; no obstante, tras los últimos fusilamientos del franquismo el 27 de septiembre de 1975, Rosa León dedicó esta canción en sus conciertos a los fusilados por Franco. De esta manera la canción fue reinterpretada por la sociedad de entonces, convertida definitivamente, en un himno contra la pena de muerte y los últimos fusilamientos de la Dictadura.

Tras esto, se llevará a cabo un análisis grupal del texto considerando el significado que adquirió, las metáforas que utiliza el autor y las imágenes que se recrean.

Para finalizar abriremos un diálogo en torno a la relevancia del arte como reflejo de las sentimentalidades de la sociedad en diferentes épocas. El dolor, la guerra o la muerte han sido interpretadas a través del tiempo utilizando distintas formas de expresión artística; así podemos entender el sentir del pueblo a través de la música, la literatura, la pintura, el teatro, etc.

Unido a esto y tratando de vincular el horror de la Guerra Civil con el yugo de la Dictadura Franquista nuestra canción -*Al alba*- nos conducirá hasta el *Guernica* de Picasso.

Temporalización: dos sesiones de una hora cada una.

Agrupamientos: gran grupo, individual.

Recursos: material audiovisual, texto de la canción.

Actividad 2: El gris coagulado de Guernica.

En esta actividad trataremos de acercarnos al *Guernica* de Picasso. Siguiendo la propuesta realizada por Antonia Fernández utilizaremos una serie de preguntas que nos permitirá realizar una lectura de la obra: Fernández Valencia (1999)

- ¿Qué vemos en el cuadro? Identificación de personajes y objetos que aparecen en el cuadro. ¿Hacia dónde están mirando?
- ¿Ha sido fácil reconocerlos? ¿son hombres las personas que encontramos en el cuadro? ¿mujeres? ¿ancianos? ¿niños? Identifícalos.
- ¿Qué expresión y actitud tienen los personajes? (animales y personas) ¿Todos transmiten lo mismo? ¿Cuál te llama más la atención? ¿Por qué?
- ¿En qué lugar se produce la escena? ¿Hay algún elemento en el cuadro que te permita saberlo?

- ¿En qué época se produce la escena? ¿Hay alguna pista que te permita averiguarlo? Intenta encontrarla.

De esta manera, se pretende que el alumnado esté capacitado para “leer” el cuadro y, a partir de esa lectura, intentar entender lo que el pintor quiso decir (Fernández Valencia, 1999). Se formarán cinco grupos con cinco alumnos cada uno y responderán las preguntas. Después a cada grupo se le asignará una de las preguntas para explicar al resto de la clase su respuesta. Cada una de las respuestas será comentada y valorada a través de nuevas aportaciones y comentarios constructivos por parte del alumnado. La función de la docente será reconducir el diálogo de manera que los alumnos puedan realizar un análisis riguroso -en función de sus posibilidades- por sí mismos. No obstante, la maestra explicará y aclarará cuestiones siempre que sea necesario. La imagen del cuadro aparecerá proyectada de manera permanente en la pizarra digital; además se ofrecerá a cada grupo una fotocopia de este.

A continuación, la docente aportará información en torno a la historia del cuadro:

- Encargo de la República en plena Guerra Civil.
- Bombardeo de Guernica como inspiración, no como ilustración: retrato del horror de una guerra.
- Rechazo de Picasso del régimen franquista: hasta que la dictadura de Franco no desaparece su obra no estará en España. (30 años en el Museo de Arte Moderno de Nueva York).
- Guernica: símbolo de paz y de rechazo hacia la guerra.

Por último, se propondrá la siguiente tarea al alumnado: con la información recabada deberán redactar una interpretación del cuadro, que constará en primer lugar de la descripción objetiva de los elementos que aparecen, el significado de cada uno de ellos o de los más destacados y finalmente una reflexión o valoración personal en la que expresen los sentimientos y emociones que les transmite la obra. Antes de esto, se visualizará un vídeo sobre el Guernica que podrá servirles de inspiración (Anexo 8).

Temporalización: dos sesiones de una hora cada una.

Agrupamientos: pequeño grupo.

Recursos: Ordenadores, Pizarra digital y Fuentes documentales.

Actividad 3: Canciones con pincel. Retratos de dolor y memoria

Para finalizar, volveremos a visualizar una grabación de *Al alba* e insistiremos en la relación que puede establecerse entre la creación de Aute y la de Picasso. Esta vez será una

grabación en directo con un carácter más intimista en la que la voz del cantautor es únicamente acompañada por su guitarra (Anexo 9). Así, pediremos a nuestro alumnado que realice su propio Guernica a partir de la canción *Al alba*. Esta se dividirá por estrofas de manera que los alumnos puedan realizar individualmente un dibujo que represente la imagen descrita en cada una de ellas. Así, el alumnado “narrará” la canción con sus dibujos de tal forma que existan cuatro dibujos para cada una de las estrofas de la canción. Igualmente habrá cuatro dibujos para cada uno de los estribillos.

Finalmente se realizará una exposición temporal que se exhibirá en algún espacio del centro de manera que sea visible para toda la comunidad educativa.

Temporalización: 1-2 sesiones de una hora cada una.

Agrupamientos: individual.

Recursos: material de dibujo.

3.6.3.3. Pablo Guerrero. A cántaros

En este bloque se llevará a cabo la interpretación de la canción *A cántaros* de Pablo Guerrero. En primer lugar, se escuchará la canción. Después se realizará el montaje instrumental y vocal de la misma (Anexo 10). Mientras la parte vocal se trabajará a través de la imitación y repetición, la parte instrumental se estudiará siguiendo los procesos de decodificación y repetición.

Actividad 1: Notas para una canción de esperanza

En primer lugar, se llevará a cabo el montaje de la base instrumental de la canción. Se formarán pequeños grupos heterogéneos, uno para cada una de las partes instrumentales. Así, en un grupo de veinticinco alumnos, diez de ellos interpretarán el papel de Flauta 1, otros diez el de Flauta 2 y los cinco restantes el papel de Xilófono, que podrá estar constituido por cinco xilófonos, cinco metalófonos o distintas combinaciones de estos, dependiendo del material del que disponga el centro. De esta forma, todo el grupo participará en la interpretación instrumental de la obra. El papel de piano será interpretado por la maestra para facilitar una base armónica. Se fomentará el aprendizaje cooperativo y autónomo. Tras la asimilación de cada grupo de su papel individual se trabajará en el montaje de la base instrumental incorporando todas las voces. Por último, se grabará para utilizarlo como acompañamiento cuando se interprete vocalmente.

Temporalización: dos sesiones de una hora cada una.

Agrupamientos: pequeño grupo, individual, grupo-clase.

Recursos: flauta dulce, partituras, xilófonos, metalófonos, interfaz de audio u otro tipo de equipo de grabación, ordenador.

Actividad 2: Pongo mi voz

En segundo lugar, se trabajará la interpretación vocal. Centraremos nuestra tarea en la estrofa y el estribillo que se trabajarán teniendo en cuenta los procesos de imitación y repetición. Cuando lleguen a asimilarse ambas partes podremos cantar la canción completa. Pueden encontrarse algunas dificultades en la entonación, fundamentalmente en los saltos de cuarta ascendente y descendente que aparecen con frecuencia en la canción. Se realizarán ejercicios vocales con este intervalo y la utilización de canciones que formen parte del repertorio musical del aula en los que esté presente. Igualmente se realizarán los ejercicios habituales de respiración, vocalización y calentamiento de la voz.

Temporalización: una sesión de una hora.

Agrupamientos: grupo-clase.

Recursos: partituras.

Actividad 3: Cantautor, a tus canciones

Tras la grabación del acompañamiento musical y el trabajo vocal efectuado se realizará un análisis del texto de la canción. Seguiremos profundizando en el concepto de metáfora seleccionando algunos versos que reflejen las demandas de la sociedad de la época a través de este recurso literario y trataremos de interpretar su significado. Así, explicaremos a nuestro alumnado la importancia del uso de la metáfora en el movimiento de canción protesta en España debido a la imposibilidad de expresarse libremente sin que sus obras fueran censuradas por la dictadura.

Pediremos a nuestros alumnos que se transformen en cantautores y que, como lo hicieron en el siglo pasado, denuncien los problemas que más preocupan hoy a nuestra sociedad. La violencia machista, el cambio climático, la crisis de refugiados, etc. Podrían ser algunas de las temáticas propuestas, pero se fomentará que sea el alumnado quien identifique las problemáticas sociales relevantes y las escoja previo consenso con la docente, que evaluará su adecuación en el contexto dado. Así, los alumnos compondrán una nueva letra para la canción *A cántaros*. Se mantendrá el característico estribillo por su significado -la esperanza- y porque se facilita la conexión entre la canción original y la nueva; consecuentemente, también favorece la relación pasado-presente y reivindica el valor del arte y la canción como denuncia social.

Finalmente se grabará la parte vocal y se unirá al acompañamiento musical creando la nueva canción.

Temporalización: dos sesiones de una hora cada una.

Agrupamientos: pequeño grupo, grupo-clase.

Recursos: material de grabación, ordenador, texto de la canción, material de escritura.

3.6.4. Actividad final: Radio escolar

Esta propuesta finalizará con la elaboración de un podcast. Este consistirá en la exposición de los conocimientos adquiridos durante el periodo destinado a la realización de la propuesta a través de un programa de radio.

El programa tendrá tres secciones-una para cada uno de los bloques de actividades propuestos. En ellos se recogerán aquellos aspectos trabajados durante el desarrollo de la propuesta, así como otros que consideren interesantes: biografías de los cantautores, otras canciones, ampliación sobre alguna cuestión que ha llamado su atención, etc. Aunque se buscará el consenso con la docente y se orientará al alumnado, estos serán quien seleccionen los contenidos que se incluirán en el podcast, de manera que se fomente la autonomía y la toma de decisiones del alumnado.

Después se elaborará el guion del programa previa indicación de la maestra: cada alumno debe desempeñar un papel en la grabación del podcast si bien, se participará de manera conjunta en la elaboración:

Apertura del programa: un alumno -presentador-.

Sección 1. Paco Ibáñez, *a Galopar*: dos alumnos -locutores-; seis alumnos “invitados”.

Sección 2. Luis Eduardo Aute, *Al alba*: dos alumnos -locutores-; seis alumnos “invitados”.

Sección 3. Pablo Guerrero, *A cántaros*: dos alumnos -locutores-; cinco alumnos “invitados”.

Cierre del programa: un alumno -presentador-.

Los distintos grupos con el papel de “invitados” serán los que comuniquen la información en un diálogo con los locutores.

La formación de los grupos será heterogénea, teniendo en cuenta el criterio de paridad y la diversidad competencial.

El podcast se realizará mediante el programa Audacity y se subirá a la plataforma iVoox. Se compartirá al resto de la comunidad educativa a través del blog de aula o de centro.

Agrupamientos: pequeño grupo, gran grupo.

Temporalización: tres-cuatro sesiones de una hora cada una.

Recursos: material de grabación, ordenador, Audacity, iVoox, material de escritura.

3.6.5. Evaluación

A la vista de lo dispuesto en la Orden de 4 de noviembre de 2015 por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, la evaluación será continua y global, tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas del currículo y se llevará a cabo teniendo en cuenta los diferentes elementos de este. Además, la evaluación tendrá carácter formativo, regulador y orientador del proceso educativo, como se recoge en el citado artículo 2 de la Orden.

3.6.5.1. Criterios

1. Comprobar la aplicación de conocimientos musicales adquiridos en el montaje, acompañamiento e interpretación vocal e instrumental de canciones de la Transición.
2. Constatar la iniciación en la comprensión del pasado reciente y su relación con el presente como medio para desarrollar el pensamiento histórico conociendo aspectos básicos de la memoria histórica a través de las canciones de la Transición.
3. Apreciar el grado de valoración de la canción protesta desde el punto de vista musical, literario, social e histórico como medio de expresión de las demandas políticas y sociales durante la Transición española.

3.6.5.2. Indicadores

- 1.1. Aplica los conocimientos musicales adquiridos en el montaje de canciones de la Transición.
- 1.2. Aplica los conocimientos musicales adquiridos en el acompañamiento e interpretación vocal e instrumental de canciones de la Transición.
2. Se inicia en la comprensión del pasado reciente y en su relación con el presente como medio para el desarrollo del pensamiento histórico.
3. Valora la importancia de la canción protesta durante la Transición como medio de expresión de las demandas políticas y sociales durante ese periodo.
4. Conoce aspectos básicos de la memoria histórica a partir de las canciones de la Transición en España.

5. Analiza el texto de las canciones de la Transición como medio para conocer aspectos fundamentales de la memoria histórica.

3.6.5.3. Técnicas

- Observación directa.
- Autoevaluación.
- Coevaluación.

3.6.5.4. Instrumentos

- Diario reflexivo.
- Ficha de seguimiento.
- Registro anecdótico.
- Grabación.
- Rúbrica.

4. Conclusiones

Vivimos inmersos en una realidad compleja. La extrema derecha está experimentando un auge exponencial: sus discursos de odio, que evidencian un profundo rechazo hacia los valores democráticos, vuelven a lucir orgullosos en las instituciones, mientras numerosos medios de comunicación -cómplices- tratan de legitimarlos edulcorando su significado. Mientras tanto la sociedad, víctima de la inmediatez de su tiempo, del entretenimiento vacío y *el individualismo posesivo*, ha abandonado la conciencia colectiva propia de las sociedades democráticamente construidas. Los individuos ya no conciben la existencia del pasado y del futuro y, como consecuencia, son incapaces de gobernar su presente. Frente a esta situación parece más necesario que nunca promover actuaciones educativas que pongan de manifiesto la importancia de que el alumnado recupere la memoria histórica como medio para reforzar unos vínculos identitarios, tome conciencia histórica de su pasado y desarrolle sus competencias sociales y democráticas.

Siendo conscientes de las dificultades que entraña el tratamiento de la memoria en Educación Primaria, no solo por las reticencias por parte de la comunidad educativa, sino por la dificultad que puede suponer para el alumnado abordar cuestiones que requieren procesos de pensamiento complejos, consideramos, no obstante, que su estudio puede abordarse desde diferentes perspectivas.

Por su capacidad expresiva y su capacidad para provocar emociones y sentimientos, la música resulta idónea desde distintos ámbitos para promover el aprendizaje. En nuestro caso, hemos utilizado la canción de la Transición española para que el alumnado comience a desarrollar interés por el estudio del pasado reciente y de esta forma, facilitar su aprendizaje.

Pero, no solo como recurso, sino como objeto de estudio, la canción protesta se convierte en el elemento fundacional de nuestra propuesta didáctica por su relevancia como movimiento social, histórico, cultural y político y por su valor musical y literario.

De esta forma consideramos que el planteamiento de nuestro trabajo puede contribuir a alcanzar los objetivos propuestos; no obstante, la imposibilidad de su implementación en el aula, no nos ofrece la posibilidad de realizar su evaluación y por tanto obtener unas conclusiones definitivas.

Referencias

- Alberti, R. (1998). *Rafael Alberti para niños*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós Ibérica.
- Barreiro Mariño, M. (2017). La memoria histórica en España y su situación en el ámbito educativo: La necesidad de crear un museo memorial en España. *Revista Historia Autónoma*, 11, 61-278.
- Galiana i Cano, V. (2018). La memoria democrática en las aulas de secundaria y bachillerato: Balance de una experiencia didáctica. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 34, 3-18.
- Cabedo, A. (2014). La música comunitaria como modelo de educación, participación e integración social. *Eufonia: Didáctica de la Música*, 60, 15-23.
- Centro de Estudios Andaluces. (2018). Flamencos contra Franco. Recuperado 29 de abril de 2020, de <https://www.centrodeestudiosandaluces.es/noticias/flamencos-contra-franco-homenaje-a-francisco-moreno-galvan>.
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte. (2015a). *Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. (BOJA, núm. 50, de 13 de marzo, 11-22).
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte. (2015b). *Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía*. (BOJA, núm. 60, de 27 de marzo, 9-696).

- Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 3-12.
- Fernández Valencia, A. (1999). Una aproximación didáctica al “Guernica” de Picasso. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 19, 49-62.
- Iniesta González, M. (noviembre de 2011). Instrumentos para una política de la memoria. El memorial democrático de Cataluña. Presentado en El lugar de la memoria. Seminario sobre un centro de memoria. Bilbao, España. Recuperado de http://www.bideo.info/buesa/imagenes/seminario_iniesta.pdf
- Jefatura del Estado. (2015). *Ley Orgánica 2/2007 de 19 de marzo para la reforma del Estatuto de Autonomía de Andalucía*. (BOJA, núm. 56, de 20 de marzo de 2007).
- Martín, J.A (1997). *Manual de antropología de la música*. Salamanca: Amaru Ediciones.
- Martínez, I. y Pagès, J. (2017) Aprender historia y ciencias sociales utilizando las canciones: Resultados de una investigación, 83-99.
- Merriam, A. (1964) Usos y funciones de la música. En: F. Cruces. (Ed.), *Las culturas musicales*, (pp. 275-296). Madrid, España: Editorial Trotta.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. (BOE núm. 52, de 1 de marzo de 2014, 19349-19420).
- Monreal, I. y Sobrino, D. (2014) La canción de autor en las áreas de música y geografía e historia en educación secundaria. Una propuesta en torno a L'estaca. *Eufonia, Didáctica de la Música*, 62, 63-71.
- Pagès, J. (2015). La educación política y la enseñanza de la actualidad en una sociedad democrática. *Educação em Foco*, 19(3), 17-34.
- Pagès, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55,43-53.
- Pagès, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En: Ávila Ruiz, R.M., López Atxurra, J.R., Fernández de Larrea (Eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*, (pp.205-215). Bilbao: AUPDCS
- Presidencia (2017). *Ley 2/2017, de 28 de marzo, de Memoria Histórica y Democrática de Andalucía*. (BOJA, núm. 63, de 3 de abril, 11-41).

- Rodríguez, R. M. (2014). Profesores entre la historia y la memoria: Un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 13, 4.
- Ruiz Panadero, D., (2018, 30 noviembre). *La Canción Protesta en el Franquismo* [online] Archivos de la Historia. Recuperado de <https://archivoshistoria.com/la-cancion-protesta-en-el-franquismo/>
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2006) La enseñanza de la historia en la educación primaria. In: Casas, M; Tomas, C. (Coord.). *Educación primaria. Orientaciones y recursos*. Barcelona: Wolters Kluwer Educación, 129-160.
- Torres Blanco, R. (2006). «Canción protesta»: Definición de un nuevo concepto historiográfico. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 27, 223-246.
- Torres Blanco, R. (2017). Raimon «a la villa, 1968/1976»: La voz de un pueblo y la construcción de su mensaje. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 39, 315-338.
- Yeste, E. (2010) La transición española. Reconciliación nacional a cambio de desmemoria: el olvido público de la guerra civil. *Historia Actual Online*, 21, 7-12.

Anexo 1

Elementos para ser incorporados en la maleta didáctica.



Nuestro Camino: revista de la Asociación Juvenil de Vallecas: Año I Número 2 - 1973 abril



El Socialista: Órgano del Partido Socialista Obrero Español y Portavoz de la UGT: - 1970
julio 1



Boletín: Confederación Sindical de CC.OO. de RTVE: Número 2 - 1976 diciembre 13



Portada y última página del número 213 de la revista Hermano Lobo. 6 de junio de 1976



Primeras elecciones democráticas Anónimo La Codorniz, Madrid. nº 1816, 10/04/1977, portada BNE AHS/12837 (n. 1816)



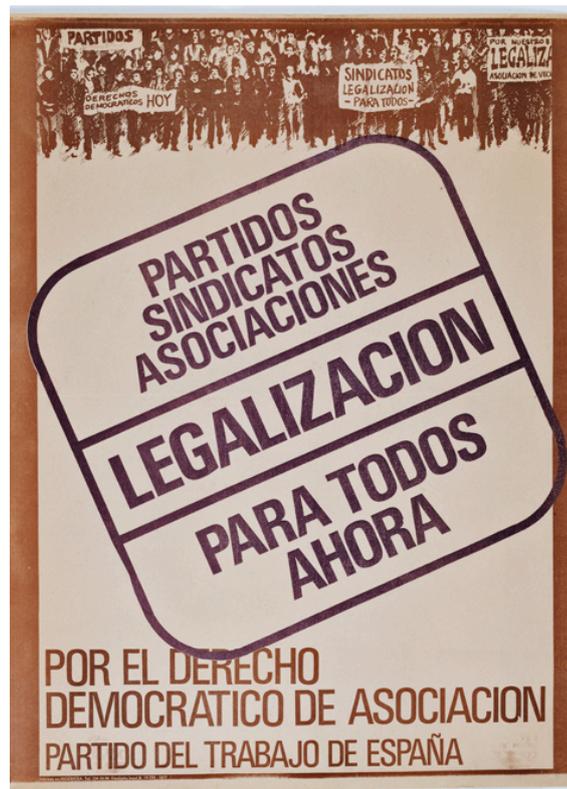
<https://archivodelatransicion.es/archivo-carteles/agrupados-por-motivos>

Referendum de la reforma política 15 de diciembre 1976

<p>iiAndaluz acude!! 4 DICIEMBRE 77 Concentración y marcha por la</p>	<p>HIMNO DE ANDALUCIA</p> <p>La bandera blanca y verde vuelve tras siglos de guerra a decir paz y esperanza bajo el sol de nuestra tierra.</p>
<p>AUTONOMIA DE ANDALUCIA 12 mañana en Plaza Cataluña</p>	<p>! Andaluces, levantaos! ! Pedid tierra y libertad! Sean por Andalucía libre España y la Humanidad.</p>
<p>DIA NACIONAL DEL PAIS ANDALUZ iiAndaluz acude!!</p>	<p>Los Andaluces queremos volver a ser lo que fuimos, hombres de luz, que a los hombres alma de hombres les dimos.</p> <p>! Andaluces, levantaos! ! Pedid tierra y libertad! Sean por Andalucía libre España y la Humanidad.</p>

<https://archivodelatransicion.es/archivo-carteles/agrupados-por-motivos>

Manifestación por la autonomía andaluza 4 diciembre de 1977



<https://archivodelatransicion.es/archivo-carteles/agrupados-por-motivos>



Entierro de los abogados de Atocha. 1977. Madrid. Foto: Mauricio Martínez Cáceres.

<http://www.pte-jgre.com/fotografias/galeriafotografiasindice.htm>

12 MOVIMIENTO DE LA MUJER 19-3-77

¿Por qué el divorcio es un derecho democrático?

por Merche Soriano

CUANDO hablamos de un "derecho" nos referimos a que la inmensa mayoría de la sociedad pueda hacer uso de él, pues de lo contrario ese derecho se convierte en un privilegio que sólo puede disfrutar una minoría de potentados, como hasta ahora ha venido ocurriendo con el divorcio que existe en España. Divorcio, disfrazado de "calidad canónica" como ya veíamos en el artículo anterior.

Nosotros entendemos que la vida y las personas no son productos químicos que se pueden guardar para que no cambien. Muy al contrario, la vida y las personas están sujetas a cambios continuos, las relaciones entre las personas son dinámicas y pueden alterarse por multitud de factores. Eso mismo ocurre con la pareja que contrae matrimonio: nada puede dictar por decreto que desde el momento en que se unen, sus relaciones y su vida en común sean armónicas para siempre. Sin embargo, la ideología reaccionaria impuesta por la clase dominante en nuestro país ha decretado por ley que las cosas no pueden cambiar, que la realidad es algo estático. ¡Científica manera de entender la vida!

Partiendo de la falsedad de esa idea y de que sólo puede haber una unión verdaderamente libre si a la vez hay libertad de separación, el derecho al divorcio es una necesidad que la propia vida se encarga de imponer. Lo contrario es propio de una ideología reaccionaria y antidemocrática que llega hasta tal punto de que el Estado se entromete en la vida privada del individuo, sirviéndose de todos sus instrumentos legales (ideología, ley) para impedir que las personas decidan en materias que afectan básicamente a su propia intimidad, como es la decisión de casarse o no casarse, de separarse o no separarse.

Del mismo modo que existo

to que no. En una situación normal no hay que buscar culpables ni inocentes de que unas relaciones hayan cambiado con el tiempo. Esa "culpabilidad" está en la propia vida, en la propia evolución del individuo, y el sólo hecho de diferenciar entre culpables e inocentes supone que no se defiende el divorcio como un derecho democrático más, sino como un castigo, como una sanción.

De la misma manera, también se plantea el divorcio como un "remedio". Se argumenta que cuando un matrimonio está tan deteriorado que es imposible la convivencia, cuando se ha llegado a una de esas situaciones calificadas como límites, entonces se permite que la pareja se divorcie,

asique sigue siendo necesario enumerar esa lista de causas con el objeto de que se conceda el divorcio. Aún así, cuando se plantea el divorcio como un "remedio" hay legislaciones de países europeos —la mayoría— que insisten en que es preciso que los cónyuges vivan separados durante tres o cinco años, antes de divorciarse. ¿No es esto otra gran restricción de ese derecho al divorcio que se dice defendido? ¿Por qué hay que llegar a una situación de desesperación para lograr el divorcio?

Las consideraciones del divorcio como castigo o como remedio niegan de hecho que el divorcio sea un derecho democrático y significan que en la práctica el Estado se inmiscuye injustificadamente en la vida privada de las personas.

Definir el divorcio como un derecho democrático significa que todas las personas pueden hacer uso de él cuando lo deseen, de la misma manera que si la libertad de asociación es un derecho democrático todas las personas pueden asociarse libremente. Por eso cuando hablamos de divorcio no lo planteamos en abstracto, sino como un derecho, que implica que cualquier persona puede ejercerlo, independientemente de su ideología. Naturalmente, al ser un derecho no es una obligación, por lo que ese derecho no fuerza a que se divorcie quien no lo desea. Pero sí implica el respeto por parte del Estado a la intimidad de las personas y a que decidan libremente qué hacer con su vida.

Es así como nosotros entendemos el derecho al divorcio, de una forma progresista y verdaderamente democrática, sin hipotecas, sin culpabilidades ni inocencias, y por supuesto sobre la base de un coste económico mínimo que no restrinja el ejercicio de ese derecho a los privilegiados económicamente.

Próximo artículo:
"EL DERECHO AL DIVORCIO Y LA SITUACIÓN DE LA MUJER."



Recorte de prensa. 19 de marzo de 1977.

<https://archivodelatransicion.es/archivo-recortes-prensa/temas-genericos>



Manifestación contra el atentado al Papus



“Los grises” Foto: Mauricio Martínez Cáceres



Cartel Joven Guardia Roja.

<https://archivodelatransicion.es/archivo-carteles/organizaciones-politicas-y-sociales>



Elecciones legislativas 1979. Madrid. Foto: Mauricio Martínez Cáceres

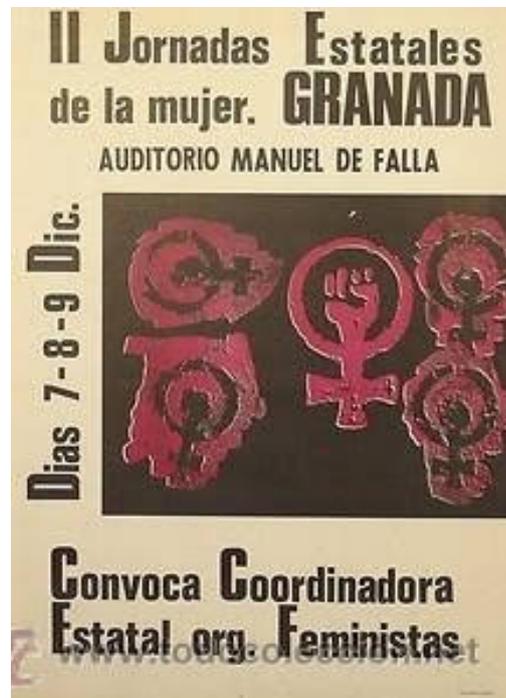


Funeral por los obreros asesinados en Vitoria el 3 de marzo. Foto: Mauricio Martínez Cáceres



Octavilla Federación de Organizaciones Feministas del Estado Español

<https://archivodelatransicion.es/archivo-octavillas-panfletos>



Cartel Celebración II Jornadas estatales de la Mujer. Granada. 1979

<http://www.mapamemoriagranada.es/lugares/segundo-franquismo/105-celebracion-ii-jornadas-estatales-de-la-mujer#prettyPhoto>



De izquierda a derecha, Ana Belén, Rosa León, Juan Antonio Bardem, Belén de Piniés, Santiago Carrillo y Juan Diego cantan puño en alto 'La Internacional', en la fiesta-mitin del PCE en Torreldones (Madrid) el 12 de junio de 1977. Foto: César Lucas



Elecciones legislativas 1979. Madrid. Foto: Mauricio Martínez Cáceres



Las feministas, con la izquierda.

conseguido todavía, porque no se ha hecho la verdadera revolución. Pero nosotras preguntamos: ¿No será, por el contrario, que la revolución total no se ha hecho porque las mujeres no hemos participado?»

Cinco motivos de reflexión

Intervinieron a continuación los cinco ponentes del debate. Desde la óptica específica de los diferentes grupos, abordaron las cuestiones fundamentales de la lucha de la mujer.

Para Cristina Alberdi —miembro del Seminario Colectivo Feminista—, el objetivo fundamental —destacó— estaría centrado en la destrucción de la organización patriarcal de la sociedad. Punto donde radica —según ella— el origen de la represión de la mujer. Además, señaló la necesidad de que los partidos políticos se pronuncien sobre el divorcio, el aborto, la utilización de anticonceptivos y la admisión de la homosexualidad. Por su parte, Carlota Bustelo —miembro del PSOE y del Frente de Liberación de la Mujer— denunció a los partidos de izquierda que todavía no

han asumido el problema de la mujer. Definió la lucha feminista como la puesta en cuestión de las vigentes relaciones interpersonales. E insistió en la necesidad de conseguir situaciones de igualdad en sus relaciones laborales respecto del hombre. Al mismo tiempo, aprovechó, una vez más, para pronunciarse sobre la doble militancia: política y feminista. Cuestión ésta que no admite su partido. El PSOE piensa que la mejor forma de luchar por su emancipación es luchando dentro del partido.

A continuación, y en nombre del Movimiento Democrático de Muje-

res, habló Paloma Cruz Conde. Esta señaló que «la libertad de la mujer no puede ser considerada como un fenómeno independiente, sino como una parte de la liberación global de la humanidad». «Es importante —afirmó— que en el futuro inmediato que se avecina las fuerzas democráticas, las corrientes revolucionarias, las corrientes feministas, puedan contrarrestar las campañas que van a surgir en contra de los intereses de la mujer.» Terminó manifestando ésta que, sin cambios democráticos profundos, la mujer ni se liberará de la explotación económica ni de los condicionamientos sociales impuestos.



Polémica y radicalización

La cuarta intervención correspondió a la democristiana Mabel Pérez Serrano, de Izquierda Democrática. Cuya ponencia, referida exclusivamente a informar sobre la Asociación de Mujeres Separadas y la política feminista de su partido, fue duramente criticada. Destacó el papel igualitario de la mujer en los órga-

11

Recorte de prensa. <https://archivodelatransicion.es/archivo-recortes-prensa/temas-genericos>



Elecciones legislativas 1979. Madrid <https://archivodelatransicion.es/archivo-fotografico/las-personas>

LOCA

MUJER Y POLITICA

GLORIA MARTINEZ, DE LA «ASOCIACION DE LA DONA»

'TODAS LAS MUJERES SUFREN UNA OPRESION'

«NO VEO QUE SE TENGA QUE LIGAR EL FEMINISMO A LOS PARTIDOS»



Gloria Martínez es una mujer joven, feminista y militante del PTE. Trabaja por las mañanas haciendo la limpieza de un bar. Siempre ha trabajado, en hostelería principalmente. Es uno de los miembros fundadoras de la "Asociación de la Dona", que se presentó a las elecciones dentro del Frente Democrático de Izquierdas. Gloria Martínez había intentado antes fundar otro grupo feminista: "La Asociación pro derechos de la mujer de Mallorca", que no llegó a buen término. A partir de esta primera experiencia aglutinó trabajando hasta consolidar la "Asociación de la Dona".

INTERCLASISTA

—¿Qué planteamientos tiene este grupo? Es una asociación legal, pensamos que este punto es importante porque puede animar a muchas mujeres a intervenir en él. Es interclasista, es decir, trata de considerar y abrir una vía a los problemas, tanto de la mujer trabajadora como de la perteneciente a la burguesía, porque pensamos que todas las mujeres, por el hecho de serlo sufren una opresión y una discriminación social. Por otra parte hay que decir que este grupo es independiente de los partidos políticos y de cualquier otra organización, oficial o no.

"POR EL SIMPLE HECHO DE SER MUJER YA SE ESTA OPRIMIDA"

—En esta Asociación pueden estar juntas, pues, la señora y la criada defendiendo los mismos intereses.

—Hay movimientos feministas llamados radicales que consideran, unos, que las mujeres son una clase, y otros, que en los movimientos feministas sólo intervienen las mujeres trabajadoras. Nosotros, por el contrario, pensamos que por el simple hecho de ser mujer ya se está oprimida, porque hay unas leyes que nos afectan a todas, aunque las mujeres de las clases dominantes tengan más facilidades para escapar a ellas. La mujer obrera sufre una doble explotación, la mujer ama de casa, la estudiante, otra de otro tipo; pero todas ellas están discriminadas por las mismas leyes y por la misma sociedad.

LA OPRESION DEL AMA DE CASA

—¿Cuál es la opresión característica del ama de casa?

—Se utiliza como principal grupo consumista de la sociedad, a ella va dirigida toda la propaganda comercial.

—También realiza un trabajo, el de las faenas del hogar, gratuitamente. Nadie se lo paga y por otra parte, gracias a este trabajo, el empresario tiene que pagar menos al "marido", ya que no necesita comer fuera de la casa, ni llevar la ropa a lavanderías ni servicios de este tipo ya que los realiza el ama de casa gratuitamente.

—Bueno, pero si el marido cobra sueldos más altos para que todos los actos de consumo se realicen sin el trabajo auxiliar de la mujer, entonces no por eso deja de estar explotada, pues entonces pasa a pertenecer al mercado del trabajo y a estar explotada, como los hombres.

—Pero no discriminada. ¿O no se la discrimina para que acepte su papel de ama de casa y de segunda de a bordo en todo?

—La discriminación de la mujer comenzó históricamente con la aparición de la propiedad privada, con la división de la sociedad en clases. La mujer, en su casa y cumpliendo el papel de reproductora, garantizaba la descendencia, y la división de las clases ya que el hombre podía saber con certeza a quien legar sus bienes.

INDEPENDIENTE DE LAS LUCHAS POPULARES

—La discriminación acabará, pues, con la desaparición de las clases. Vuestra lucha es, por lo tanto, una lucha anticapitalista?

—En estos momentos, no. Quizá más adelante tenga que ser así. Hay que cambiar muchas cosas pero con pases intermedios. Las mujeres de la burguesía no se pueden plantear una lucha contra el capitalismo. El anticapitalismo es a largo plazo, y en estos momentos no es determinante para nosotras. Además si lo hicéramos sería un movimiento feminista partidista que dividiría al movimiento feminista.

—Y no debe unir la mujer sus reivindicaciones a la de los sectores populares?

—Mi experiencia concreta está en un partido político, pero no veo que se tenga que ligar el feminismo a los partidos. No se puede dejar el problema de la mujer a cargo de nadie. Ha de ser la mujer la que lucha por sí misma.

Gina Garcías
Fotos: Terras

UH PALMA DE MALLORCA, MARTES, 12 DE JULIO 1977

LOCAL

MUJER Y POLITICA

TERESA NIETO

«EL OPRESOR ES EL SISTEMA CAPITALISTA»

«AHORA ES EL MOMENTO DE PASAR FACTURA A TODOS ESTOS PARTIDOS QUE NOS HAN PROMETIDO EL ORO Y EL MORO»

Teresa Nieto, ya conocida en la vida política mallorquina, es miembro activo, y hasta ahora portavoz, del Movimiento Feminista Independiente, agrupación que se creó como fruto de una escisión de la Asociación de la Dona cuando ésta era sólo un embrión. Diferencias en el terreno ideológico y de proceso de construcción de una organización feminista hicieron surgir esta escisión y dieron lugar a un nuevo planteamiento, más avanzado y activo, del problema de la mujer.

DIECIOCHO MUJERES

—En el Movimiento Feminista Independiente trabajamos activamente dieciocho mujeres. Tres de ellas son madres solteras, otra es militante de un partido político y las demás independientes. En principio nuestro grupo está abierto a todas las mujeres, pero no llevamos unos planteamientos interclasistas. Es decir, puede entrar una mujer de la burguesía pero cuando se produce una lucha popular con la que nos solidaricemos ha de intervenir activamente en este apoyo. Si no, cabe en nuestro grupo. Pueden entrar esposas o hijas de la gran burguesía siempre que renuncien a estos planteamientos de clase y se unan a la lucha popular.

"EL OPRESOR ES EL SISTEMA CAPITALISTA"

—Los problemas de la mujer sólo se resuelven con un triunfo de las clases populares.

—Sí. Nosotras no estamos de acuerdo con el tipo de "liberación" de la mujer europea. Se ha incorporado al trabajo, etc. pero no se ha liberado, simplemente se ha vuelto más consumista y sigue estando igual de alienada y oprimida que antes. Nosotras pensamos que las mujeres tienen unos problemas específicos que vienen producidos por la acentuación hasta extremos aberrantes de sus condicionamientos biológicos. Acentuación que ha realizado el sistema.

—El sistema capitalista.

—Sí, ahora el opresor es éste. Yo estoy de acuerdo con la teoría de que la mujer está explotada económicamente por el gran empresario, ya que indirectamente la obliga a hacer toda una serie de trabajos, los domésticos, que no se retribuyen. Y la obliga dando unos salarios al marido que no son suficientes para vivir si no se les añade este trabajo gratis.

—A esto le añade, para conservarlo, una mentalidad especial, religiosa, etc. que la mantienen en este lugar y en esta función.

—No es, pues, el hombre, el "enemigo".

—No. Yo pienso que no. No hay que



luchar contra el hombre sino conseguir la liberación conjunta. Los hombres están también manipulados, y en según que aspectos el sistema los utiliza como instrumento de alienación de la mujer. Pero también las mujeres somos utilizadas para oprimir al hombre. De forma distinta ellas y nosotras estamos igualmente manipuladas. Hay que cambiar muchas cosas. La incorporación de la mujer al trabajo unida a otra visión del mundo haría que hombre y mujer participaran igualmente en la solución de las tareas domésticas. Se tendrían que crear también comedores en los lugares de trabajo, guarderías para todos, y todo ello haría que se formara un nuevo tipo de familia, no autoritaria y sin divisiones de trabajo.

"VIVIMOS EN UNA SOCIEDAD MACHISTA"

—El camino es largo ¿no?

—Sí. Vivimos en una sociedad machista, que tiene todas sus estructuras impregnadas de machismo. Los partidos políticos tienen este mismo carácter. Ahora es el momento de pasar factura a todos estos partidos que durante las elecciones han tratado de conquistar el voto de la mujer prometiéndoles el oro y el moro. Ya veremos en qué quedan todas estas promesas.

"SIMPATIZO CON LAS IDEAS ANARQUISTAS"

—Tu antipartidismo es conocido. ¿Eres "antipartido" por feminista o por anarquista?

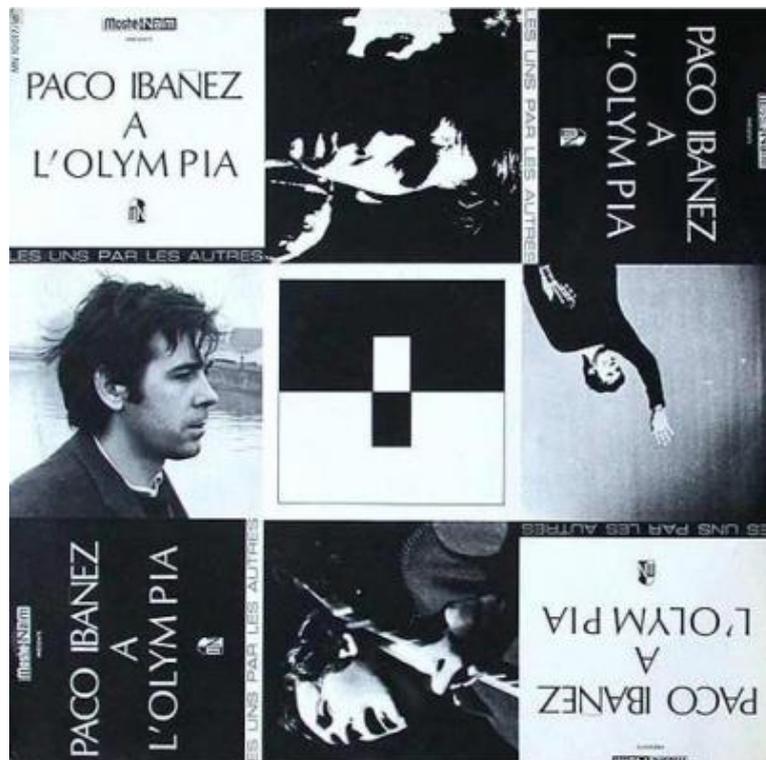
—Personalmente simpático con las ideas anarquistas. Pero como profesionalmente me muevo en un ambiente comercializado y estructurado se produce una contradicción: o bien me largo de este ambiente o no me puedo llamar anarquista. Pero en este caso soy antipartido, no por feminista ni por anarquista, sino porque creo que cada persona por sí misma debe conocerse y luchar por su liberación.

GINA GARCÍAS

UH PALMA DE MALLORCA, LUNES, 18 DE JULIO 1977



Elecciones legislativas 1979. Madrid <https://archivodelatransicion.es/archivo-fotografico/las-personas>



Portada del disco grabado en directo del recital de Paco Ibáñez en el Olympia de París, el 2 de diciembre de 1969. Año de publicación: 1970



1969: Juan Carlos designado sucesor de Franco



Un militante comunista vende ejemplares de 'Mundo obrero' con la noticia de la legalización del PCE, en Madrid. / LEONARDO FREED 1977



Dolores Ibárruri, La Pasionaria, y Rafael Alberti (1977) Foto: Marisa Flórez.



El Guernica vigilado tras su regreso a España en 1981. Foto: Manuel Pérez Barriopedro.



Manifestación feminista. Zaragoza. 22 junio 1978.



Semana de la música en vivo. Zaragoza 1978. Foto: Mauricio Martínez Cáceres.

<http://www.pt-e-jgre.com/fotografias/fotografias.htm>



Unos niños posan en el barrio madrileño en 1978. Foto: Chema Conesa



Elecciones legislativas 1979. Madrid <https://archivodelatransicion.es/archivo-fotografico/las-personas>

EL PAÍS

DIARIO INDEPENDIENTE DE LA MARANA MADRID, DOMINGO 4 DE JULIO DE 1976

DIRECCIÓN: JUAN LUIS CEBALLOS. ADMINISTRACIÓN Y TALLERES: MIGUEL VILLALBA, 38. MÁLAGA 17. TELÉFONO: 301.38.01. PRECIO: 15 PÉSETAS. AÑO 1. NÚMERO 54

Adolfo Suárez, nuevo presidente del Gobierno

Era ministro secretario general del Movimiento
Mañana tomará posesión de su cargo

Adolfo Suárez González, hasta ahora ministro secretario general del Movimiento, fue designado ayer por el Rey como presidente del Gobierno, y mañana jurará su cargo ante don Juan Carlos I. La toma de posesión por el Consejo del Reino y convalidada a la Zarzuela por Fernández-Miranda —primero telefónicamente, y después en persona—, estaba integrada, además de por el señor Suárez, por Gregorio López Bravo y Federico Silva. La agencia Cifra, sin embargo, incluyó —en un despacho transmitido a las cinco menos diez de la tarde— el nombre del señor Arellano en primer lugar de la lista y en sustitución de López Bravo. Este original convalida e hizo que fuera mayor la sorpresa producida hasta las siete de la tarde por el nombramiento de Adolfo Suárez.

El comunicado oficial de la Casa del Rey, fechado en el palacio de La Zarzuela, y distribuido por las agencias de noticias, dice textualmente: «El acuerdo con el cual el Rey ha designado como presidente del Gobierno a don Adolfo Suárez González, a quien recibió esta tarde en el palacio de La Zarzuela.

Una encuesta, realizada por EL PAÍS muestra la sorpresa general causada por el nombramiento, así como cierta moderación en el juicio sobre el nuevo presidente del Gobierno por parte de los sectores de oposición partidarios de la ruptura. Algunos encuestados califican a Adolfo Suárez la cualidad de gobernador productivo del mismo. Algunos destacan también su carácter de hombre del Movimiento Nacional, así como su experiencia política y su personal, que en opinión de otros le aproxima genuinamente al Rey.

Previamente a su nombramiento —donde permaneció en compañía de sus dos hijos, mientras los demás se encuentran en el campo y no regresan a casa—, el nuevo presidente del Gobierno mantuvo a EL PAÍS que su primera impresión era de una serena preconvicción por



Adolfo Suárez, 44 años, ayer después de conocer la noticia de su nombramiento.

San Sebastián

Setenta mil personas se manifiestan contra la extrema derecha

Bajo un impresionante silencio, sesenta mil personas se manifiestan ayer tarde en San Sebastián contra la extrema derecha, por las atentados y amenazas recibidas por los comunistas que habitan en el barrio Del Ángel. La manifestación se desarrolló con absoluta normalidad en la plaza de Cervantes. Información en pag. 12

El sumario de Montejurra, al JOP

El juez de instrucción especial de la causa, a su debido lugar, ha ordenado que se abra el sumario de Montejurra, delos reservados de Orden Público, según recoge en su despacho de la agencia Pyria.

Con fecha de ayer, el juez Manuel Añón mandó que se acordara que el documento emitido por el juez de la Audiencia Territorial de Pamplona, última

Un comunista, presidente de la Cámara de Diputados italiana

Los resultados de las elecciones. Asimismo, los cuatro vicepresidentes del Senado serán atribuidos a una democracia cristiana, un comunista, un socialista y un independiente de izquierda. La cámara de la Cámara de Diputados será el Partido Radical y la

PAGINAS DEL DOMINGO

Un político para la conciliación nacional

EL PAÍS cuenta hoy sus cuatro páginas con el inicio y el fin de la semana. En ellas, se ofrecen algunas de las noticias más interesantes de la semana. Pag. 21

Ata

La habitual colaboración de los Estados Unidos, en la que el ejército norteamericano participa en la lucha de las fuerzas republicanas. Pag. 19

Libros

Atención de los últimos novedades editoriales. Pag. 22

Fuente

El que se vea la luz de los acontecimientos, de los sucesos de la semana. Pag. 28

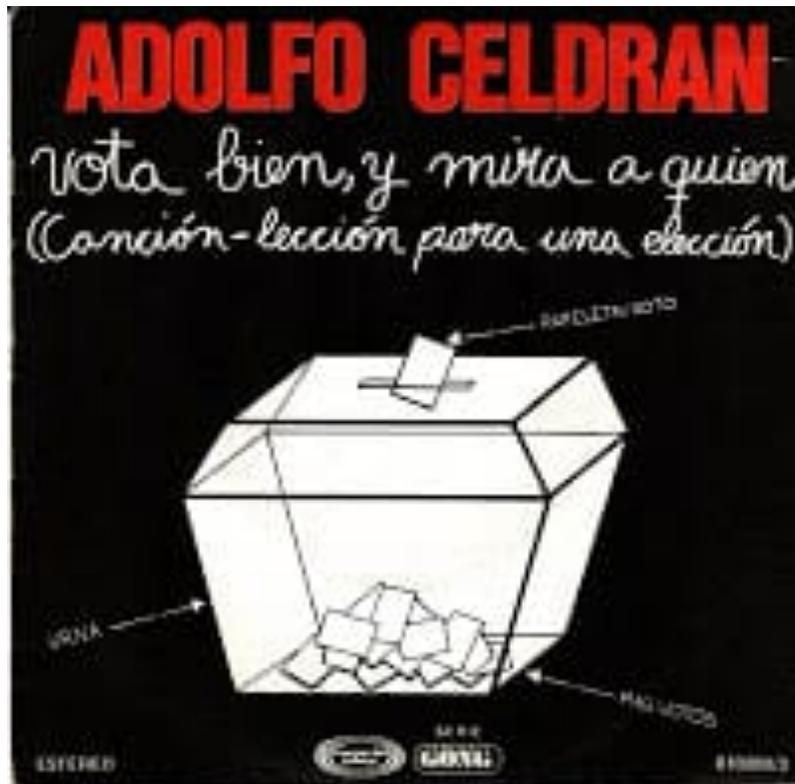
Portada de "El País" 4 de julio de 1976

Joan Manuel Serrat



MIGUEL HERNÁNDEZ

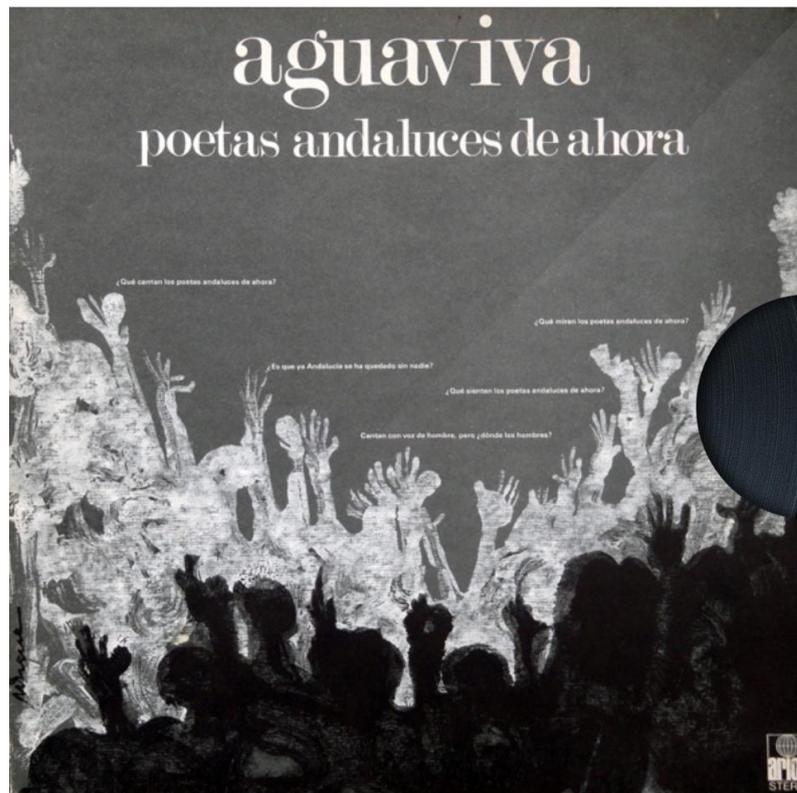
Portada del disco de Joan Manuel Serrat. Año publicación: 1972



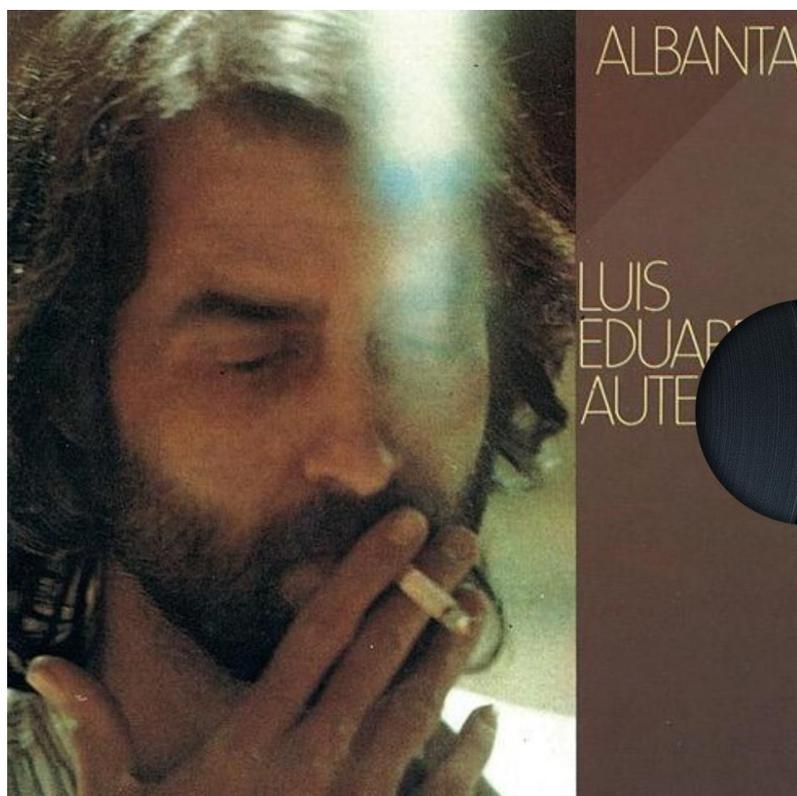
Single Adolfo Celdran, 1977



Cartel del Referendum



Portada del disco de Aguaviva. Año publicación: 1975



Portada del disco de Luis Eduardo Aute. Año publicación: 1978



Concierto de Raimon en la Universidad Complutense de Madrid. 1968



Elisa Serna en concierto



Recorte de prensa. “Paco Ibáñez canta en La Sorbona” Triunfo, 25 de mayo de 1969



Unos niños juegan a las chapas en el barrio de Zarzauemada en Leganés (Madrid). Foto: Bernardo Pérez.

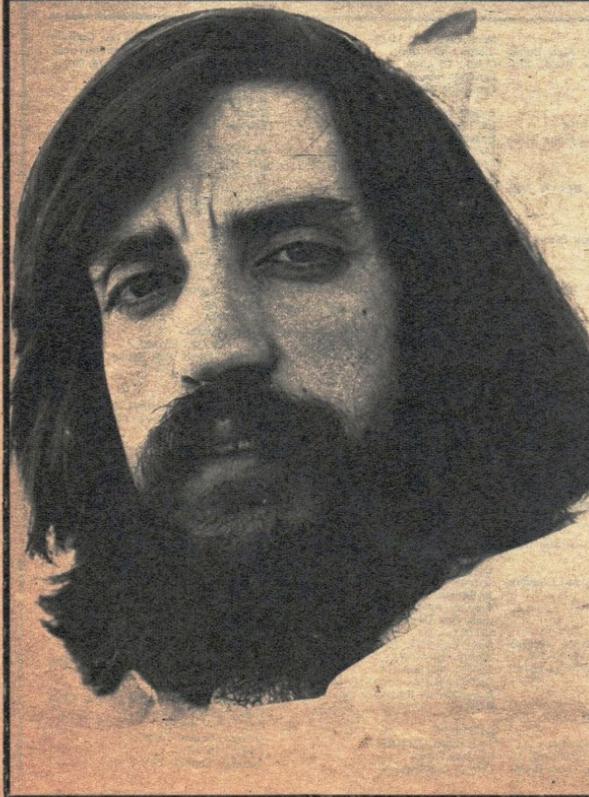
Luis Pastor en la lista negra

Como decíamos la semana pasada, siguen siendo como niños. Los tíos prohíben y prohíben como si fuera lo último que pudieran y desearan hacer. Con afición. Con frenesí. Con vocación me atrevería a decir. En la última etapa del conocido concurso «tiro al cantante» —deporte con muchos adeptos entre la autoridad— el papel de «blanco» le está correspondiendo a Luis Pastor. El jueves 18 resulta ser que en Sevilla, en la pista Hielotrón, Luis Pastor actuaba en un festival junto a otras voces. Pues la no autorización le llegó solamente a él. Pablo Guerrero y Paco Urizal, que también estaban programados, decidieron solidarizarse con el cantante de Va-

llecas y el festival se fue al garete. Al día siguiente, en Cáceres, nuevamente prohibido Luis Pastor. Igualmente los días 10 y 13, en Soria y Almazán, al respectivo, Luis Pastor fue objeto de insistentes prohibiciones, cosa que ya le había ocurrido el día 6 —todas las fechas corresponden al mes de noviembre— en el Polideportivo de Alicante.

Como puede sutilmente observarse se trata de una auténtica «caza del hombre» a través de la conocida táctica del marcaje por zonas. Y los días 10, 11 y 12 Luis Pastor tiene la sana intención de presentar en Barcelona, en la Sala Villarroel, su último long play titulado «Vallecas». ¿Será posible?

Luis Pastor.



1976. "Luis Pastor en la lista negra". Fotogramas

PARIS

M-J: -24-5-69



estudiantes, sobre todo franceses y bastantes españoles. El clima apasionado se volvía a sentir en los viejos corredores medievales. ¿Qué pasaba? Esta vez, el motivo era diferente o, por lo menos, no tan inmediato: cantaba Paco Ibáñez. El público no cesaba de llegar y pronto se quedó pequeña la sala Richelieu. Paco Ibáñez tuvo que instalarse en el patio de la Sorbona y seguir cantando entre las cuatro o cinco mil personas que le escuchaban con atención. Al final, un gran triunfo para este cantante.

—¿Qué eres, un cantante o simplemente un inconformista?

—**Más bien lo segundo. El inconformismo me ha llevado a conocer a los poetas y los poetas me han hecho ser cantante.**

—¿A qué público te diriges?

—**En principio, a todo el mundo, aunque a quienes más llego es a los estudiantes, los intelectuales y a los obreros.**

—¿Crees que la canción puede ser un medio de protesta?

—**Igual que cualquier otra forma de expresión.**

—¿Contra qué protestas tú?

—**Contra una cierta mentalidad y una cierta resignación de los que creen que porque las cosas son así no pueden ser de otra manera. Hay que luchar contra la inmovilidad y hacer pensar a la gente.**

—**Ahora ganas dinero, llenas teatros, vendes discos, ¿no corres el peligro de aburguesarte?**

—**Creo que no, porque esta idea no proviene de tener dinero o no, sino que es una postura mental. Se puede ser pobre y tener mentalidad burguesa.**

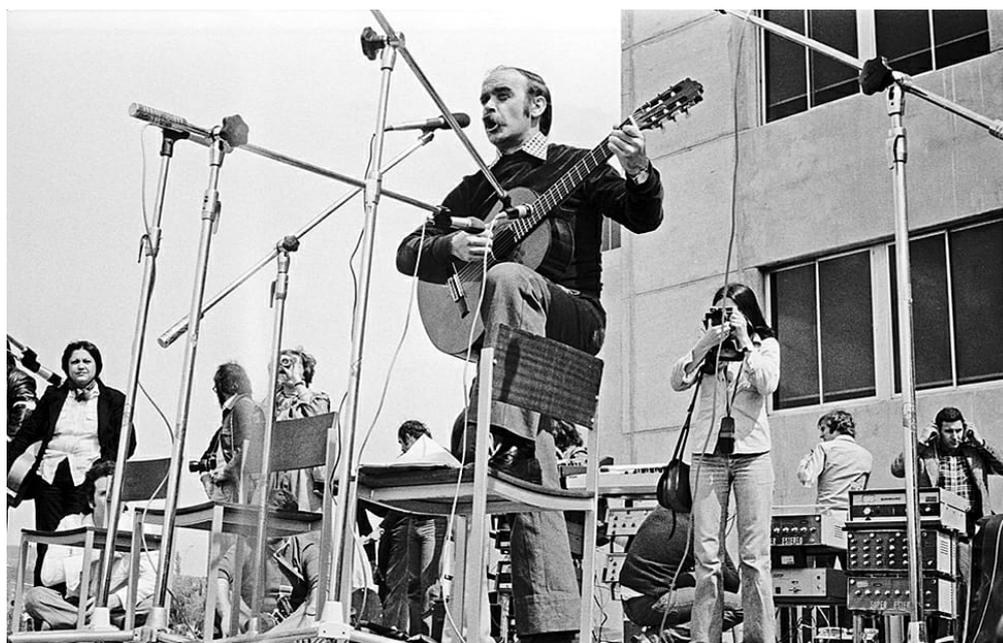
* * *

André Verchuren es el nombre de uno de los reyes del acordeón francés. Vende millones de discos y sus actuaciones son archipopulares en toda Francia. Cada fin de semana, André Verchuren hace bailar con su acordeón a más de dos mil personas, desde las ocho de la noche hasta las cuatro de la madrugada. Un verdadero record, si se tiene en cuenta que el instrumento pesa catorce kilos y que durante ocho horas Verchuren debe sostenerlo con sus manos sin cesar de tocar. ■ **SERGIO LAGUNA**, desde París.

**PACO IBAÑEZ:
EXITO EN LA SORBONA**

El ambiente de la Sorbona recordaba al del año pasado. El gran anfiteatro Richelieu, repleto de una masa humana de jóvenes de todas clases, con una mayoría de

1969. Sergio Laguna. "Paco Ibáñez: éxito en La Sorbona". Mundo Joven, 25 de mayo de 1969.



9 mayo 1976. Festival de Los Pueblos Ibéricos, Universidad Autónoma de Madrid

