

Ciudadanía y dimensiones de la memoria en el aprendizaje de la historia: análisis de un caso de educación secundaria

Citizenship and dimensions of memory in the learning of history: analysis of a High School Education case

Emilio José DELGADO ALGARRA
Universidad de Huelva
emilio.delgado@ddcc.uhu.es

Jesús ESTEPA GIMÉNEZ
Universidad de Huelva
jestepa@uhu.es

Fecha de recepción: 18-3-2017
Fecha de aceptación: 15-5-2017

RESUMEN

En el presente trabajo, se analizan las concepciones y opiniones de los estudiantes de un grupo de 4º de ESO en relación con las clases de su profesor de Historia cuando imparte los temas referidos a la Segunda República, Guerra Civil, el franquismo y la transición a la democracia. Enmarcado en una investigación más amplia sobre el análisis de la práctica de un docente en relación con la educación ciudadana y las dimensiones de la memoria, se hace hincapié en la segunda mitad del proceso metodológico de doble triangulación con el fin de conocer las concepciones del alumnado y su perspectiva sobre las estrategias metodológicas empleadas por el docente, quien ha sido seleccionado como estudio de caso a raíz de una primera investigación extensiva en Huelva y su provincia, y de una entrevista preliminar. Este estudio cualitativo está basado en un sistema de categorías; destacando entre sus resultados las estrechas relaciones entre la capacidad crítica con la que la mayoría del alumnado se posiciona frente al recuerdo de las víctimas y la naturalidad con la que el docente las incluye en el aula para su análisis, así como que los estudiantes reconocen las ventajas del recuerdo de cara a la reflexión para no cometer los mismos errores en el futuro.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje del alumnado, memoria histórica, enseñanza de la historia, educación ciudadana, educación secundaria.

ABSTRACT

This paper analyzes the conceptions and opinions of a group of 10th grade students in relation to history classes addressing the Second Spanish Republic, the Spanish Civil War, Francoism

and the transition to democracy. Within the framework of a broader research into the analysis of a teacher's practice in relation to civic education and the dimensions of memory, emphasis is placed on the second half of the double triangulation process in order to know students' conceptions and their perspective with regard to the methodological strategies employed by the teacher, who was selected as a case study following extensive initial research in Huelva and his province, and a preliminary interview. This qualitative study is based on a system of categories; highlighting among its results the close relationship between the critical capacity with which the majority of the students contemplate the memory of victims and the naturalness with which the teacher includes them in the classroom for his analysis, as well as how students recognize the advantages of memory vis-à-vis reflection so as to avoid making the same mistakes in the future.

KEY WORDS: students' learning, historical memory, history teaching, civil education, high school education.

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo, se presentan resultados de una investigación más amplia que parte de un estudio cuantitativo sobre educación ciudadana y memoria dirigido a profesores del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de ESO en centros educativos de Huelva y provincia, para centrarse en el caso concreto de la práctica de un profesor de Historia y sus estudiantes de 4º de ESO. De dicha investigación, vinculada a una tesis doctoral del área de Didáctica de las Ciencias Sociales (Delgado-Algarra, 2014) se ha obtenido básicamente la información para la construcción del presente artículo, que se focaliza en las percepciones discentes en el contexto del estudio de caso antes mencionado.

El marco teórico de esta investigación se fundamenta en que el concepto de ciudadanía ha sido definido desde múltiples perspectivas; sin embargo, dicha pluralidad se ha acotado en cinco tipos de ciudadanía: liberal, donde predomina el papel de los derechos civiles, políticos y sociales; republicana, en la que se incluye la asunción de responsabilidades; comunitarista, donde predomina el fortalecimiento de la lealtad a una nación o comunidad; cosmopolita, que defiende un sistema global de derechos y deberes de ámbito universal; y radical, donde el conflicto adquiere un valor político y social dentro de una concepción de ciudadanía considerada inseparable del posicionamiento ideológico de los sujetos. En líneas generales, sin pretender una conceptualización universal, un buen ciudadano sería:

Aquel capaz de analizar críticamente las interacciones que se dan en su entorno, de manera que, conocedor de sus derechos y deberes, sea capaz de actuar en consecuencia, de una manera competente y dentro de un marco ético, con objeto de llevar a cabo acciones en el terreno social, político, económico y cultural; permitiéndose con ello el autodesarrollo funcional dentro de unas estructuras socioeconómicas no consideradas como definitivas (Delgado-Algarra, 2014: 70-71).

Además, tomando como fuentes principales *Eurydice* (2005) y la *Evaluation of Educational Achievement [IEA]* (Schulz, 2008), configuramos la organización de contenidos cívicos. De este modo y desde nuestra perspectiva, los contenidos cívicos que deben trabajarse en la enseñanza de la Geografía y la Historia se sitúan dentro de los siguientes dominios: sociedades y sistemas, principios cívicos, identidades cívicas y participación cívica. Sociedades y sistemas se refiere a los mecanismos y organizaciones que sustentan los contratos cívicos, ocupándose de las relaciones cívicas entre individuos y grupos

(ciudadanos), de las instituciones estatales para la representación cívica y la legislación, y las instituciones civiles que median entre las instituciones estatales y los ciudadanos. Los principios cívicos son los fundamentos éticos compartidos por una sociedad, entre los que se encuentran: igualdad, libertad, cohesión social, dignidad y justicia. Las identidades cívicas se entienden como múltiples y articuladas, incluyendo las funciones del individuo en interacción (interconexiones cívicas) y las percepciones de este sobre dichas funciones (autoimagen cívica). La participación cívica, por último, hace referencia a las acciones llevadas a cabo por los individuos en su comunidad y se centra en aspectos vinculados con la toma de decisiones y la influencia en la comunidad.

En cuanto a los aspectos de metodología didáctica para la educación ciudadana, destacamos la actitud del profesorado de Geografía e Historia frente a la enseñanza de temas socialmente conflictivos, que podemos clasificar en cuatro tipos (López-Facal, 2011): neutralidad excluyente, donde el docente no da su punto de vista y evita el debate; parcialidad excluyente, donde da su punto de vista y evita el debate; imparcialidad neutral, donde no da su punto de vista y fomenta el debate; o imparcialidad comprometida, donde da su punto de vista y fomenta el debate, que asumimos como la actitud deseable.

Por otro lado, entendiendo que la imparcialidad comprometida es una actitud docente también deseable en el análisis crítico de la memoria, establecemos relaciones entre educación ciudadana y memoria, porque como afirma Díez Gutiérrez (2013), la democracia tiene que fomentar el acceso de la ciudadanía al conocimiento histórico, ya que es la única garantía de respeto a la pluralidad de memorias, permite la adquisición de criterios propios y hace a los ciudadanos y a las ciudadanas civilmente más sabios, y por lo tanto más libres. Entrando así en los aspectos de fundamentación teórica en relación con la memoria, podríamos entenderla como “un recuerdo cargado de valores subjetivos relacionados con los momentos conflictivos de nuestra historia reciente, definiéndose a raíz de la experiencia personal de cada individuo en el seno de un grupo social determinado” (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2016: 523). Al referirnos a una historia con memoria, se parte de un modelo de dimensiones de la memoria (Cuesta, 2011; Estepa-Giménez y Delgado-Algarra, 2015) que clasificamos como: dimensión individual, social, histórica, conflictiva y selectiva. La historia está construida por las clases dominantes, la de los vencedores; por ello, en relación con la dimensión selectiva de la memoria, Benjamin (2008) y Lomas (2011) reivindican el recuerdo y la memoria de las víctimas de la injusticia como estrategia ética orientada a fomentar la construcción de una ciudadanía crítica y democrática frente a aquellos que argumentan a favor de las ventajas del olvido. Cuando nos referimos a la dotación cerebral de cada individuo hacemos alusión a la dimensión individual de la memoria. En esta dimensión, según Donati (1993), el sujeto es considerado como huella individual de una historia colectiva; es decir, la dimensión individual de la memoria implica el recuerdo y la interpretación de sí mismo, de los demás y del mundo que le rodea, siendo inseparable de la dimensión social o colectiva. Como indica Koselleck (2012), los recuerdos son entendidos como fragmentos de tipo social vinculados a la clase, el género, la etnia y a prácticas determinadas social e históricamente. Sin embargo, sería en los años 80 (o los años 90, en el caso de España) cuando se expande el interés por la memoria colectiva, un conjunto de imágenes y ritos en los que, según Roger Simons (2008), se basa el sentido de unidad y la individualidad de un grupo. Este interés desembocó en la creación de un movimiento asociativo dedicado a la recuperación de la memoria histórica a finales del siglo XX. Así pues, en la didáctica de las ciencias sociales, y en particular de la historia:

La opción educativa parece establecerse en el espacio de la necesaria interacción entre historia y memoria, recordando que la historia no puede juzgar a la memoria sino comprenderla

e integrarla en un relato más denso y plural, comprendiendo que la memoria colectiva es un hecho social que no se puede negar ni excluir (González y Pagés, 2014: 306).

La dimensión histórica está referida a la memoria de los momentos traumáticos (como pueden ser la Guerra Civil, el franquismo y la Transición en España) a los cuales Julio Aróstegui (2004) denomina “momentos matriciales de la historia de España”. Por su parte, la escuela entendida como esfera pública ofrece a los estudiantes la oportunidad de debatir respetando la libertad individual, asumiendo responsabilidad cívica y guiándose por la justicia social. Así pues, como indica Habermas (1994), dicho planteamiento de escuela posibilita la formación de una opinión civil independiente del poder estatal a través de la deliberación. Esa independencia del poder estatal y la actitud crítica frente al conocimiento oficial resultan necesarias debido a que, como indica Takayama (2009), detrás de los contenidos escolares pueden existir sesgos ideológicos condicionados o determinados por el poder político; lo cual resulta especialmente evidente en relación con contenidos que puedan guardar conexión con la memoria, en cuyo caso pueden existir posicionamientos e interpretaciones destinados a reforzar la memoria oficial obviando la memoria colectiva e individual. En este sentido, como afirma Cuesta (2011), la escuela debe potenciar un conocimiento público con utilidad social para la construcción y la transmisión de las memorias colectivas, permitiendo con ello la rememoración del pasado desde el presente y de cara a actuar en el futuro. A pesar de ello, en España, son muy escasas las experiencias y materiales didácticos publicados en los que se trabaja con el alumnado la memoria histórica, casi inexistentes los libros de texto de Historia de 4º de ESO y de Historia de España de Bachillerato en los que se trata la represión de la dictadura franquista y la lucha antifranquista, y muy poco numeroso el profesorado que complementa este déficit con otros materiales, o trata en profundidad esta época histórica, alegando que “el programa es muy largo, hay que preparar la selectividad, ya no podemos extendernos al final de la asignatura...”; siendo especialmente significativas propuestas alternativas como la exposición “Memoria de la educación y educación de la memoria” del IES Fray Luis de León (Salamanca) coordinada por Cuesta (2008); las unidades didácticas para la recuperación de la memoria histórica diseñadas por Díez Gutiérrez (2009) o el proyecto de educación ciudadana y memoria de un centro de ESO de un barrio periférico de Sevilla, desarrollado por Pineda-Alfonso y García-Pérez (2015).

Pérez-Garzón (2010) entiende que tanto la historia (disciplina) como las memorias (realidades sociales plurales) tienen en común el pasado. En el reconocimiento del carácter no unitario de la memoria subyace la necesidad de atender a su dimensión conflictiva. En líneas generales, la memoria debe entenderse como un espacio de tensiones contrapuestas; sin embargo, la escuela tiende a simplificar las problemáticas mediante la aplicación de *éticas blandas* que desembocan en un *consenso feliz* (Bueno, 2007). Este consenso, derivado de la papilla humanista de la que hablaba Gustavo Bueno, ni es justo ni es eterno, ya que las *fuerzas naturales* opuestas a dicho consenso terminarán desembocando en una necesidad de revisión de la memoria, como lleva ocurriendo desde mediados de la década de los 90 del siglo XX en España ante el idealizado proceso de la Transición. En general, resulta difícil conciliar las memorias en conflicto, ya que estas son portadoras de valores con una escasa predisposición a contrastarse con los hechos (Lerner, 2007). Por ello, como propuesta de solución a la difícil conciliación de las memorias en conflicto, autores como López-Gutiérrez (2008) recomiendan que los deberes con la memoria en la escuela, al igual que en la realidad sociopolítica, pasen por el estudio de casos reales de víctimas con nombres y apellidos; ya que los casos individuales permiten establecer una casuística a fenómenos sociales complejos como aquellos que tienen relación con la memoria.

Tanto la memoria individual como grupal implican, por un lado, selección y, por otro lado,

olvido, de este modo entramos en la dimensión selectiva de la memoria. Así, mientras que Marx (1968) invitó a que los muertos entierren a sus muertos, optando por una concepción de memoria donde predominaba el olvido y donde el futuro se dirigía hacia la configuración lineal de un Estado comunista, Benjamin (2008) opta por el recuerdo, traer críticamente a la memoria un pasado impregnado de actualidad y donde el futuro no tiene una configuración lineal prescrita. En este sentido, compartimos con Díez Gutiérrez (2013) que el olvido es el impedimento de acceso al conocimiento, es único y es sólido y tiene por objetivo que sólo se acepte una versión del pasado, para destruir así la memoria diversa; por eso las dictaduras tienen en el olvido el recurso imperativo y necesario que consolida su cultura, y por tanto su poder y su consenso.

2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

2.1. Contextualización del caso

El caso de estudio se encuentra representado por el docente J. M. T., profesor de Geografía, Historia y Educación para la Ciudadanía de los cursos 1º a 4º de ESO en el centro IES “La Orden” de la ciudad de Huelva (Andalucía, España), un centro situado en un barrio del mismo nombre con más de 20 000 habitantes y algunas zonas de alta conflictividad social, donde el 60 % de los adultos carece de estudios básicos y más de un tercio (dentro de dicho porcentaje), según la oficina del Defensor del Onubense, se declara analfabeto. Los catorce estudiantes a los que se hace referencia en este estudio forman el grupo clase de 4º de ESO, que participó en las sesiones registradas, que se corresponde con el grupo bilingüe (en el caso de la asignatura de Historia, español-francés). Sin embargo, los registros de las clases pertenecen a las unidades que se imparten en español dentro del mencionado grupo. El acceso al curso bilingüe es voluntario, lo que puede explicar que el número de estudiantes de este aula sea tan bajo, así como que las calificaciones escolares sean más altas, al igual que el interés por la materia, que en el registro del desarrollo de las clases se traduce en una alta participación en los debates y cuestiones planteadas por el profesor. En cuanto a sus conocimientos previos sobre la II República, la dictadura de Franco y la transición a la democracia, desconocen hechos e informaciones, pero ciertos conceptos generales parecen ya contruidos con cierta complejidad. Así, asocian la monarquía a la figura del rey, la dictadura al gobierno de una sola persona, la anarquía a cuando no gobierna nadie y la república al gobierno del pueblo.

2.2. Problemática

El problema central de la investigación es *¿Qué y cómo se enseña educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Educación Secundaria Obligatoria, y qué relación guardan los contenidos y la metodología didáctica con las dimensiones de la memoria?*, el cual se desglosa en cuatro problemas específicos:

- Problema específico 1: “¿Cuál es la concepción de ciudadanía que tiene el profesor y qué reflejo tiene en su práctica?”.
- Problema específico 2: “¿Qué se enseña de educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales, Geografía e Historia?”.
- Problema específico 3: “¿Cómo se enseña educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales, Geografía e Historia?”.
- Problema específico 4: “¿Qué y cómo se trabajan las diferentes dimensiones de la memoria en las clases de Ciencias Sociales, Geografía e Historia?”

2.3. Sistema de categorías

Tanto para orientar el proceso de recogida y organización de información como para su análisis, se elaboró un sistema de categorías específico para nuestra investigación cuya estructura en subcategorías, indicadores y descriptores, así como la progresión en complejidad de los indicadores, se inspira en el diseñado por Estepa-Giménez (2011) y Cuenca, Estepa-Giménez y Martín Cáceres (2017). Por su parte, el contenido específico del mismo bebe de múltiples fuentes, entre las que se encuentran los referentes epistemológicos de los diferentes tipos de ciudadanía, Eurydice (2005) y la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (Schulz, 2008), los modelos de compromiso docente ante temas socialmente conflictivos (López-Facal, 2011), para lo referente a educación ciudadana, y el planteamiento de múltiples autores como Cuesta (2011) o Díez Gutiérrez (2009, 2013) para todo lo relacionado con las dimensiones de la memoria. Así pues, las categorías del sistema son cuatro: “tipos de ciudadanía” (CIU) (tabla 1), “qué se enseña de educación ciudadana en Ciencias Sociales” (QEC) (tabla 2), “cómo se enseña educación ciudadana en Ciencias Sociales” (CEC) (tabla 3), y “qué y cómo se enseñan las dimensiones de la memoria en Ciencias Sociales” (DIM) (tabla 4).

Tabla 1. Categoría CIU: Subcategorías, indicadores, descriptores e ítems del cuestionario.

Subcategorías	Indicadores	Descriptores	Ítem C.
Liberal (LIB)	Derechos civiles (DCI)	<i>Libertades individuales reconocidas por ley [lil]</i>	c.1, c.2
	Derechos políticos (DPO)	<i>Participación en la toma de decisiones políticas [pol]</i>	
	Derechos sociales (DSO)	<i>Sanidad, educación, desempleo, etc. [sed]</i>	
Republicana (REP)	Dimensión ética (DET)	<i>Responsabilidad pública como virtud cívica [rpu], Intereses individuales para lograr el bien común [ibc]</i>	
	Dimensión legal (DLE)	<i>Responsabilidad de participar [rpa], Ciudadanía como estatus legal [leg]</i>	
	Dimensión educativa (DED)	<i>Participación democrática para resolver conflictos [pcf]</i>	
Comunitarista (COM)	Variante cívica (VCI)	<i>Poder del grupo cultural sobre la libertad individual [gli], Grupo define el bien común [gbi]</i>	
	Variante liberal (VLI)	<i>Reconocimiento de lo individual en hechos definidos por grupos [igr]</i>	
	Variante gubernamental (VGU)	<i>Tradiciones de la comunidad [tra], Lenguaje de la comunidad [len], Moral comunitaria [mor]</i>	
Cosmopolita (COS)	Sociedad (SOC)	<i>Justicia social [jso], Solidaridad [sol]</i>	
	Política (POL)	<i>Instituciones supranacionales [sup], Expansión del estatus legal de ciudadanía [eel], Desarrollo sostenible [dso]</i>	
	Economía (ECO)	<i>Comercio justo [cju], Consumerismo [csu]</i>	
	Cultura (CUL)	<i>Globalización cultural [glo], Identidad cívica dual [dua]</i>	
Democrática radical (RAD)	Sociedad (SOC)	<i>Reconocimiento de las diferencias [dif], Igualdad social [iso]</i>	
	Política (POL)	<i>Legitimación del conflicto como bien político [cpo], Reivindicación ciudadana mecanismo de emancipación [ema], Horizontalidad de las relaciones políticas [hor]</i>	
	Economía (ECO)	<i>Redistribución económica [rec]</i>	

Fuente: elaboración propia

Tabla 2. Categoría QEC: Subcategorías, indicadores, descriptores e ítems del cuestionario.

Subcategorías	Indicadores	Descriptores	Ítem C.
Sociedades y sistemas (SYS)	Ciudadanos (CIU)	<i>Roles [rol], Derechos [der], Deberes [deb], Oportunidades de mejora social [mej]</i>	c.3, c.4, c.5, c.6, c.7
	Instituciones estatales y civiles (IEC)	<i>Parlamentos y gobiernos [gob], Fuerzas de seguridad [seg], Burocracia [bur], Comisiones electorales [ele], Instituciones religiosas [rel], Compañías/ corporaciones [cor], Sindicatos y grupos de presión [sin], Partidos políticos [ppo], Medios de comunicación [med], Escuelas y organizaciones culturales [ocu]</i>	
Principios cívicos (PRI)		<i>Igualdad [igu], Libertad [lib], Cohesión social [coh], Dignidad [dig], Justicia [jus]</i>	
Identidades cívicas (IDE)	Autoimagen cívica (AUT)	<i>Experiencias individuales en sus comunidades cívicas [exp], Valores y roles puestos en práctica en armonía [arm], Valores y roles puestos en práctica en conflicto [enf]</i>	
	Interconexiones cívicas (INT)	<i>Sentimiento de conexión de individuo con sus diferentes comunidades cívicas [cxc], Roles individuales jugados en cada comunidad cívica [ric], Tolerancia a la diversidad [div], Reconocimiento del efecto de los sistemas de creencias de sus diferentes comunidades en los miembros de éstas [cre]</i>	
Participación cívica (PAR)	Toma de decisiones (DEC)	<i>Participación en la organización del gobierno [pgo], Votación [vot]</i>	
	Influencia en la comunidad (ICO)	<i>Participación en el debate público [pdp], Participación en manifestaciones públicas [pma], Participación en el desarrollo político [pdo], Desarrollo de propuesta para la acción o promoción [acc], Consumo ético [cet], Corrupción [crp]</i>	
	Participación en comunidad (PCO)	<i>Voluntariado [vol], Participación en organizaciones religiosas [pre], Participación en organizaciones culturales [pcu], Participación en organizaciones deportivas [pde], Mantenerse informado por sí mismo [inf]</i>	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Categoría CEC: Subcategorías, indicadores, descriptores e ítems del cuestionario.

Subcategorías	Indicadores	Descriptores	Ítem C.
Compromiso del profesor (COP)	Neutralidad excluyente (NEX)	<i>Evita el debate y no da su punto de vista [nmv]</i>	c.13, c.14, c.15
	Parcialidad excluyente (PEX)	<i>Evita el debate y da su punto de vista [ndv]</i>	
	Imparcialidad neutral (INE)	<i>Fomenta el debate y no da su punto de vista [dny]</i>	
	Imparcialidad comprometida ¹ (ICM)	<i>Fomenta el debate y da su punto de vista [ssv]</i>	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Categoría DIM: Subcategorías, indicadores, descriptores e ítems del cuestionario¹.

Subcategorías	Descriptores	Ítems C.
Dimensión individual (DIN)	No se tienen en cuenta los recuerdos del alumno [nre]	c.3, c.4,
	Se tienen en cuenta de los recuerdos del alumno [sre]	c.5, c.6,
	Se tienen en cuenta recuerdos de terceras personas a través de fuentes orales [ror]	c.7, c.8,
	Se tienen en cuenta recuerdos de terceras personas a través de documentos o textos [rtx]	c.9, c.10
Dimensión social (DSO)	No se tiene en cuenta el papel del contexto social en el recuerdo individual [ncx]	c.3, c.4,
	Recuerdos individuales entendidos como fragmentos de tipo social [ris]	c.5, c.6,
	Recuerdos individuales vinculados a la clase, el género, la etnia y a prácticas determinadas socio-históricamente [rih]	c.7
	Dimensión social construida mediante metodologías deliberativas [del]	
Dimensión histórica (DHI)	No se tienen en cuenta los aspectos históricos traumáticos en la dimensión social de la memoria [nmh]	c.3, c.4,
	Como sucesión de hechos históricos objetivos [mho]	c.5, c.6,
	Se interpreta a través de debates “blandos” sin profundizar en las causas, intencionalidad, etc. [bla]	c.7, c.12
	Se interioriza por triangulación entre hegemonía (poder), esfera pública (deliberación) y didáctica crítica [cri]	
Dimensión conflictiva (DCO)	No se tienen en cuenta los conflictos emergentes a la hora de recordar la dimensión histórica de la memoria [ncf]	c.3, c.4,
	Se centra en la búsqueda del consenso [cns]	c.5, c.6,
	Se acepta la diversidad de posiciones antes la dificultad de consensuar la memoria [div]	c.7, c.16
	Se analizan problemas reales de la actualidad [pra]	
	Se analizan problemas reales de la historia reciente [prh]	
	Se facilita la conexión entre el análisis de problemas actuales e históricos [pah]	
Dimensión selectiva (DSE)	Se omiten las voces de las víctimas de regímenes no democráticos [nvi]	c.3, c.4,
	Se recuerda la memoria de las víctimas del Holocausto nacional – socialista nazi [naz]	c.5, c.6,
	Se recuerda la memoria de las víctimas de la dictadura franquista [fra]	c.7, c.11
	Se recuerda la memoria de las víctimas del comunismo estalinista [est]	
	Se recuerda la memoria de las víctimas de otros regímenes no democráticos [nde]	
	Se analiza la polémica de la reconciliación que se dio durante la transición a la Democracia española [tra]	

Fuente: elaboración propia.

2.4 Instrumentos

Para el desarrollo de la investigación se diseñaron, validaron y pusieron en práctica una serie de instrumentos; no obstante, en este artículo, se describen brevemente sólo aquellos que se utilizaron para la segunda parte del proceso de doble triangulación de la fase cualitativa de la investigación.

2.4.1 Observación de la praxis docente

Las sesiones de clase (doce en total) fueron grabadas mediante grabadora de audio desde el 8 de abril hasta el 12 de mayo de 2013. Igualmente, se tomaron notas puntuales en

¹ En la categoría DIM no hay indicadores y la secuenciación de los descriptores en cada subcategoría responde en su mayor parte a un planteamiento progresivo de menor a mayor deseabilidad.

el diario del investigador; ya que este estaba presente en la última mesa como miembro no participante. Tras la observación y registro de audio, se transcribieron las sesiones. Durante el período de observación se desarrollaron la Unidad 9 “España: primer tercio del siglo XX” y la unidad 14 “España: Dictadura y Democracia” del libro de Historia de 4º de ESO (Díaz, 2008), usándose además fuentes complementarias entre las que se encuentran:

- La derrota más amarga del ejército español (*El País*, 19 de julio de 2011).
- Gaspar cavó su propia fosa (*El País*, 30 de marzo de 2013).
- Memoria recuperada de la República (Noticiario FOX Movietone, 14 de abril de 1931).

Por otro lado, los contenidos de Historia Contemporánea de 4º de ESO que se trataron en dichas sesiones fueron los siguientes:

- La España de Alfonso XIII:
 - La Guerra de Marruecos.
 - Primeras décadas del reinado y la Guerra de Marruecos.
 - La Dictadura de Primo de Rivera: economía y sociedad.
 - Fin del reinado de Alfonso XIII.
- La Segunda República:
 - Gobierno reformista (1931-1933).
 - Gobierno conservador (1933-1936).
 - Gobierno del Frente Popular (1936).
- La Guerra Civil.
- España durante el Franquismo.
 - Etapa totalitarista y autárquica (1939-1959).
 - Etapa tecnócrata y desarrollista (1959-1975).
 - Evolución social y oposición político-sindical.
- La España democrática.
 - La Transición (1975-1982).
 - Los gobiernos posteriores a la Transición.

En relación con el presente artículo, se reflejarán evidencias vinculadas al pensamiento del alumnado en torno a conceptos y procesos desarrollados en el aula, siendo de especial relevancia los contenidos de Historia que abarcan el período que va desde la Segunda República hasta la democracia actual.

2.4.2. Cuestionario sobre percepción discente

Para menguar los sesgos subjetivos del investigador en relación con el docente, en el proceso de doble triangulación (véase Delgado-Algarra, 2015; Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2016), se atendieron a las concepciones discentes. En líneas generales, conocer el pensamiento del alumnado en relación con el desarrollo de las clases nos permite contrastar la interpretación emergente de la primera triangulación. Para ello, se aplicó un cuestionario sobre pensamiento discente a los catorce alumnos que componían el grupo de la clase observada, cuestionario que es diseñado al entrar en la etapa final de recogida de información, debido a que toma como referente la praxis docente, todo ello sin salirnos del esquema propuesto en el sistema de categorías. Aunque la mayoría de los ítems del cuestionario responden únicamente a una de las categorías, cabe matizar que los ítems que

van de c.3 a c.6 ofrecen información para las categorías QEC y DIM. Igualmente, los ítems c.17, c.18 y c.19 tienen vinculación con una subcategoría de la categoría CEC relacionada con el análisis de los materiales curriculares que no ha sido incluida en el presente artículo, ni en el cuestionario presentado como anexo 1.

2.4.3. Entrevista final de reflexión docente

El número de entrevistas al docente fue de dos, una primera de concepciones (y selección del caso), que se llevó a cabo al inicio del proceso de recogida de información y cuyas respuestas pasaron a formar parte del proceso de primera triangulación; y otra de reflexión sobre su práctica (donde el docente responde, entre otras cuestiones, a las percepciones del alumnado sobre sus clases, obtenidas en el cuestionario discente), que se llevó a cabo al final del proceso de recogida de información y cuyas respuestas pasaron a formar parte del proceso de segunda triangulación. Esta segunda entrevista, requiere tomar aspectos de la práctica real del docente, por lo que se diseñan unas cuestiones orientativas en la etapa final del proceso de recogida de información, manteniendo la coherencia con el sistema de categorías antes mencionado.

2.5. Recogida y análisis de información

2.5.1. Temporalización

Para preseleccionar el caso, se pasó un cuestionario inicial de concepciones docentes (C_0) de escala Likert sobre ciudadanía y memoria en la enseñanza de la historia en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Tras obtener las respuestas de la muestra de cien profesores del área en centros públicos y privados concertados de Huelva y provincia, se preseleccionaron los cuestionarios de profesores que, además de mostrar su disponibilidad a continuar con la investigación, respondían a un perfil de profesor de Historia minoritario que, en líneas generales, se caracterizaba por:

- Destacar la necesidad de implementar una educación ciudadana en las clases de Historia y marcar altos valores en su inclusión a través de su praxis profesional.
- Incentivar la deliberación para la construcción del pensamiento social y mostrarse crítico ante las temáticas de estudios.
- Incluir aspectos conflictivos vinculados con la memoria en la enseñanza de la historia desde una perspectiva multidimensional.
- Tener un especial interés en la construcción del compromiso discente con las problemáticas llevadas al aula.

La selección final fue posible a través de una entrevista inicial de pensamiento docente (E1) que profundizaba cualitativamente en los aspectos antes mencionados y que buscaba perfilar la idoneidad del caso seleccionado que nos permitiría dar paso a la fase cualitativa del estudio en el que se enmarca el presente artículo. Dentro de dicha fase, se centrará la atención en la recogida de información obtenida a través del registro de observación de la praxis docente (O1), cuestionario de pensamiento discente (C1) y entrevista de reflexión docente (E2, correspondiente a la segunda fase de la doble triangulación que se presenta en el subapartado de análisis de la información, dentro del apartado de procedimiento (tabla 5).

Tabla 5. Temporalización del proceso de recogida de información en la investigación.

MOMENTOS		INSTRUMENTOS				SUJETOS
Previo a la selección del caso		C ₀				Docentes
Posterior a la selección del caso	Recogida inicial	E1		O1	M1	Docente
	Recogida continua					Docente Materiales
	Recogida final	E2	C1			Docente Discente
TRIANGULACIÓN						

Fuente: elaboración propia.

2.5.2. Transcripción de la información

A la hora de organizar las informaciones extraídas de las transcripciones, y para comprender la categorización de las evidencias incluidas en el apartado de “*resultados*” del presente artículo, resulta imprescindible indicar que en todos los casos se comienza con el acrónimo del instrumento. En el caso de la entrevista, continúa con el número de pregunta y, en el del cuestionario, con el número asignado al estudiante y a la cuestión. En relación con la observación de aula, continúa con el número de sesión y una letra que representa el intervalo temporal según lo indicado en la tabla 6:

Tabla 6. Representación de los intervalos temporales de la observación de aula.

		Intervalo de tiempo aproximado (minutos)	
		Desde	Hasta
Código	A	0 min.	10 min.
	B	10 min.	20 min.
	C	20 min.	30 min.
	D	30 min.	40 min.
	E	40 min.	Final

Fuente: elaboración propia

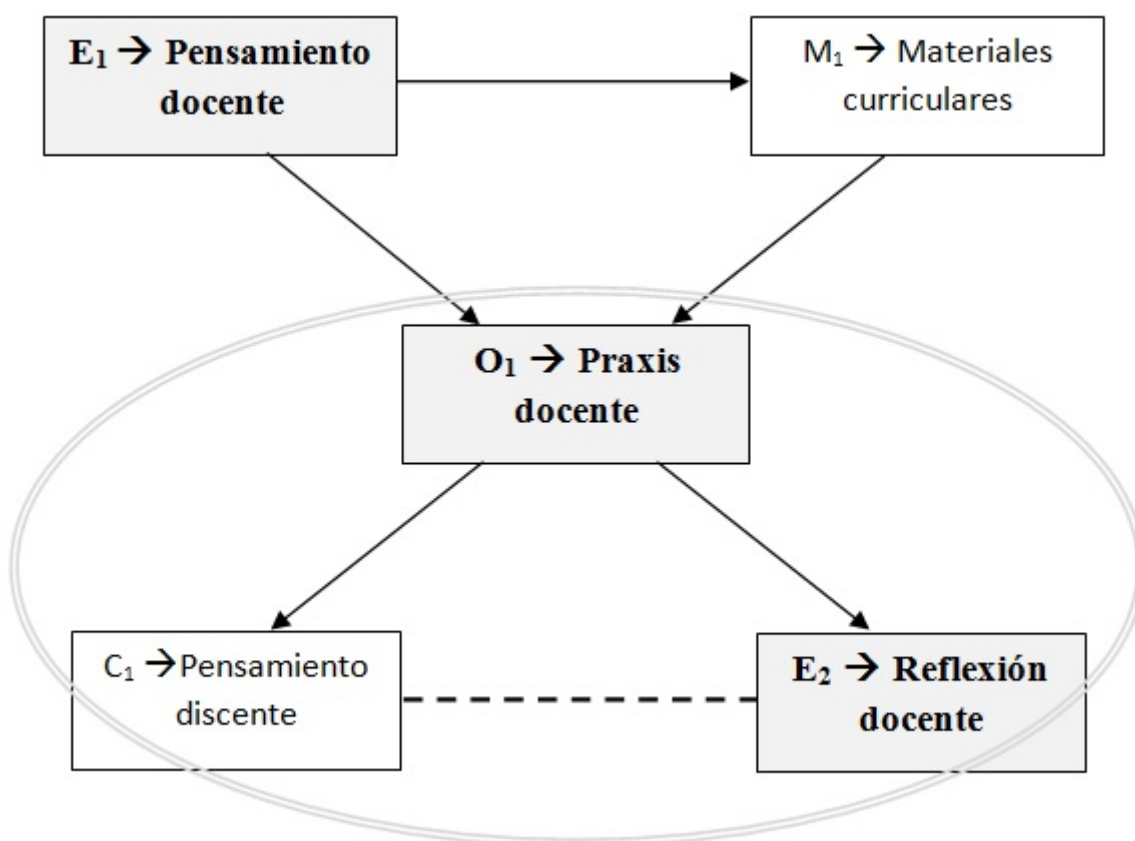
2.5.3. Análisis de la información: la doble triangulación

La investigación que se presenta tiene un enfoque multimetódico (Glaser y Strauss, 1967), lo que nos permite contrastar la intersubjetividad y asegurar la credibilidad de nuestro proceso de investigación cualitativa. Además, como recomienda Patton (2002), nuestra triangulación implica el uso de fuentes de información múltiples, lo cual nos permite superar las debilidades teóricas y analíticas que podrían darse ante la recogida de información.

El modelo de triangulación multimetódica y de múltiples fuentes, que se representa en la figura 1, lo hemos denominado doble triangulación. Mientras en la primera triangulación (E1-O1-M1) se lleva a cabo un proceso de interpretación para destacar las convergencias y divergencia existentes entre las concepciones del docente y su práctica, bajo el paraguas del sistema de categorías; en la segunda triangulación (C1-O1-E2), reforzamos la validez

y la fiabilidad de nuestras interpretaciones con apoyo de la percepción que los estudiantes tienen del desarrollo de las clases y la interpretación que el docente hace de dichas percepciones (figura 1). En este trabajo, la mayor parte de las evidencias serán tomadas de las respuestas del cuestionario de percepción discente (C1), haciéndose uso de fragmentos pertinentes de la observación (O1), focalizando la atención en las transcripciones sobre participación del alumnado en las clases, así como elementos significativos de la entrevista de reflexión docente (E2) frente a determinadas respuestas del mismos.

Figura 1. Esquema de la doble triangulación utilizada en el análisis de la información.



Fuente: elaboración propia

3. RESULTADOS²

Vamos a proceder al análisis de los resultados en función de las categorías y subcategorías, agrupando las respuestas del cuestionario que presentamos en el anexo 1.

3.1. Categoría “tipos de ciudadanía”

La responsabilidad pública como virtud cívica dentro de la dimensión ética de la ciudadanía republicana tiene una presencia predominante en las concepciones de buen ciudadano del alumnado. En este sentido, para algunos estudiantes, un buen ciudadano es

² A lo largo del apartado de resultados se hará referencia a los ítems del cuestionario correspondiente (C.1.X). En este sentido, pese a que se hace una única alusión al anexo 1, la recomendación es extensible a todas aquellas situaciones en las que se deseen conocer los respectivos enunciados.

aquel que “no juzga a nadie sin tener argumentos” (C.1.1 alumno 1) o el que “respeta a los demás pese a no compartir su opinión (C.1.1 alumno 5). Se incluye el compromiso ciudadano cuando se indica que un buen ciudadano “colabora con la mejora de la sociedad y se preocupa por ella” (C.1.1 alumno 10); sin embargo, hay un caso único en que se genera una disolución del factor ético bajo un planteamiento heterónomo al considerar buen ciudadano a aquel que “cumple las normas y las leyes establecidas” (C.1.1 alumno 6). En líneas generales, ocho de los catorce estudiantes hacen referencia a las responsabilidades y/o al respeto a las leyes como clave de un buen ciudadano, elemento característico del modelo de ciudadanía republicana. Resultan destacables las alternativas a la huelga propuestas en las respuestas a la cuestión 7, en relación con el descriptor “reivindicación ciudadana como mecanismo de emancipación” dentro de la democracia radical; sin embargo, cabe matizar, que este modelo ciudadano no tiene una presencia significativa en la conceptualización que los estudiantes hacen de buen ciudadano. Volviendo a la cuestión de la huelga, se observa que algunos estudiantes son incapaces de proponer alternativas (C.1.7 alumnos 5, 9 y 11), otros estudiantes proponen una recogida de firmas (C.1.7 alumnos 4, 6, 13 y 14), presentarse ante el Gobierno para hacerse oír (C.1.7 alumnos 12 y 13), hacer uso de las redes sociales (C.1.7 alumno 3), dar clases frente al Parlamento (C.1.7 alumno 8) y enviar una carta al Gobierno con sus quejas (C.1.7 alumnos 8, 10 y 12). En relación con esta última propuesta de intervención, destacamos la aportación del alumno 10, que propone el envío de la carta al Gobierno, “aunque al recibirla la tiren a la basura” (C.1.7 alumno 10), ya que supone una visión del Gobierno muy desvinculada del ciudadano y una visión del ciudadano como responsable a la hora de ser escuchado independientemente de los intereses gubernamentales. Todo esto converge con la importancia que el docente da a la libertad de expresión y a la construcción de opiniones razonadas a lo largo de la entrevista final (E.2.7). Cabe matizar que, durante el desarrollo de las clases, el profesor planteó actividades y debates donde entraban en juego aspectos críticos propios de la democracia radical (especialmente en relación con la memoria); sin embargo, no parece existir relación entre el modelo desarrollado en el aula y la conceptualización de buen ciudadano propuesta por el alumnado, lo que pone de manifiesto las limitaciones y condicionantes de la enseñanza de valores cuando sólo se practica por un profesor y en unos temas puntuales. El papel de la ciudadanía comunitarista en la conceptualización de buen ciudadano por parte del alumnado es algo menos significativo, destacan alusiones a la “moral comunitaria” a la hora de definir a un buen ciudadano; siendo la falta de respeto y/o el mal comportamiento el aspecto más definitorio de un mal ciudadano (C.1.2 alumnos 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12 y 14). En relación con el descriptor “grupo define bien común”, cabe destacar, la respuesta de un estudiante que define a un mal ciudadano como el que “no colabora en las tareas que se lleven a cabo por el bien común, ni tampoco respetar al entorno físico” (C.1.2 alumno 5). Tanto la ciudadanía liberal como la ciudadanía cosmopolita carecen de una presencia a destacar en la conceptualización que los estudiantes hacen de buen ciudadano.

3.2. Categorías “contenidos” y “metodología didáctica en educación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales”

En relación con la subcategoría sociedades y sistemas, la alusión a Parlamentos y, especialmente, a Gobiernos, tiene mucho protagonismo tanto en la praxis y reflexión docente como en el pensamiento discente. Así pues, al responder a la cuestión 3, los alumnos 1, 5, 7 y 8 entienden como contenidos más interesantes los relacionados con la Guerra Civil, mientras que los alumnos 4, 6 y 13 tienen mayor interés en el Franquismo. El alumno 7 amplía su interés hacia la República y el período de la Transición. Las cuestiones 6 y 12 son casos consecutivos que buscan una triangulación entre hegemonía, esfera pública

y posicionamiento crítico. En ellas se busca comprender las relaciones existentes entre ciudadanía y memoria, por ello la cuestión 12 tendría relación directa con el descriptor “Parlamentos y Gobiernos” de la subcategoría sociedades y sistemas de la categoría QEC, mientras que la cuestión consecutiva 12 tendría relación directa con el descriptor “fuerzas de seguridad” de la subcategoría sociedades y sistemas de la categoría QEC y la subcategoría dimensión histórica de la categoría DIM (espacio donde se incluirán las evidencias). Esto es, al responder a la cuestión 6, la mayor parte de los estudiantes (9 de 14) selecciona la dictadura como sistema de Gobierno menos adecuado, mientras se selecciona la república (4 de 14) como sistema de Gobierno más adecuado, seguido de la monarquía parlamentaria y la anarquía (2 de 14, respectivamente) (tabla 7). Encontramos tres respuestas no válidas donde se marca más de una opción; sin embargo, la idea de gobierno del pueblo –y, en menor medida, la ausencia del rey–, es el eje vertebrador de todas las justificaciones. La justificación de la monarquía parlamentaria se centra en el papel de la persona que gobierna en colaboración con los ciudadanos; mientras que en la selección de la anarquía se valora positivamente que “no hay una sola persona que gobierne el país” (C1.6 alumno 11). El alumno que apuesta por la democracia, lo hace porque, según él, “es lo que queremos todos” (C.1.6 alumno 3), hablando de este modo en nombre de los demás; el que opta por el comunismo, indica que “todas las personas son tratadas por igual y no existe la propiedad privada, todo es público, por lo que no hay ricos (...) y países que han utilizado el comunismo como ideología política han llegado a lo más alto en lo económico y como políticas mundiales (URSS, China)” (C.1.6 alumno 7), obviando la pobreza, el hambre y la violación de los derechos laborales y humanos perpetrados históricamente por los ejemplos de comunismo a los que hace referencia; finalmente, el que defiende la dictadura como modelo, indica que “impondría leyes igualitarias, aunque yo sea un dictador, igualaría derechos tan de hombres como de mujeres y el dinero dependerá del aporte de los ciudadanos” (C.1.6 alumno 9), imponiendo aspectos que se pueden desarrollar en democracia sin necesidad de imponer. Pese a esta última respuesta, la dictadura fue el sistema menos valorado, destacando justificaciones basadas en “normas injustas” (C.1.6 alumno 3), la “censura al ciudadano” (C.1.6 alumno 4) y que “no existe la libertad para los ciudadanos” (C.1.6 alumno 6).

Tabla 7. Posicionamiento discente en torno al sistema de Gobierno más adecuado y menos adecuado (cuestión 6).

Sistema de Gobierno más adecuado	Número de alumnos	Sistema de Gobierno menos adecuado	Número de alumnos
Monarquía	1	Monarquía	1
Monarquía Parlamentaria	2	Monarquía Parlamentaria	0
Dictadura	1	Dictadura	9
República	4	República	0
Anarquía	2	Anarquía	1
Otros		Otros	
Democracia	1	Democracia	0
Comunismo	1	Comunismo	0

Fuente: elaboración propia.

Por motivos de espacio, no se incluyen los resultados vinculados a las subcategorías principios cívicos, identidades cívicas y participación cívica; sin embargo, en otros apartados, pueden encontrarse aspectos vinculados con esta última. En cuanto a la categoría CEC, y la subcategoría compromiso del profesor, el docente fomenta el debate y da su punto de vista. En este sentido todos sus estudiantes reconocen que su profesor les permite debatir (cuestión 13), que se sienten libres para opinar (cuestión 14), y que el profesor no busca una única forma de pensar, sino que entiende que existan diferentes posturas (cuestión 15); existiendo evidencias de que el hecho de que el profesor opine sobre las problemáticas a debatir en el aula ni afecta a la libertad de pensamiento del alumnado ni es percibido por este como orientación para construir un pensamiento único.

3.3. Categoría “dimensiones de la memoria en la enseñanza de las Ciencias Sociales”

En líneas generales, las dimensiones de la memoria adquieren un peso importante durante las sesiones presenciales y, aunque desde la dimensión histórica muchas veces se habla de hechos históricos objetivos y secuenciados cronológicamente, la introducción de las opiniones del alumnado y del docente tienen una gran presencia a lo largo de las sesiones, al igual que las reflexiones conjuntas en torno a las causas de los sucesos acontecidos. Dada la intensa interacción entre las dimensiones individual y social, se lleva a cabo un análisis conjunto de ambas. Así pues, mientras que en la dimensión individual es destacable la importancia que se da a los recuerdos del alumnado y a los recuerdos de terceras personas a través de fuentes orales y textuales, en la dimensión social, destaca la vinculación de los recuerdos con el género (hombre-mujer), las prácticas socio-históricas (“nacionales”-republicanos), etcétera. Todos los alumnos, excepto dos, confirman que sí tuvieron oportunidad de contar tales recuerdos de sus familiares (C.1.8 alumnos 6 y 7). Al revisar las transcripciones de los registros de la observación de aula, comprobamos que el docente animó a su alumnado a que preguntase a familiares sobre experiencias afines a las relatadas por él mismo: “el otro día os pregunté si teníais algún familiar que tenía algún recuerdo de la Guerra Civil... la memoria histórica no es solamente lo que viene en los libros escritos, sino lo que se pasa de forma oral a las nuevas generaciones” (O.5.E). Sin embargo, pese a la oportunidad, el alumnado no hizo un aprovechamiento significativo de la misma. Una alumna se justificaba “tampoco es tan viejo mi padre” (O.5.E). Sólo una alumna habla de la experiencia del abuelo de su madre, que, aunque ya había muerto, “era el jefe de los republicanos de Valverde y lo metieron en la cárcel” (O.5.E), pero no hubo ampliación del tema, y ante la falta de casos, la única experiencia de la que se habló en profundidad en el aula fue de la familia del docente.

Únicamente los alumnos 5 y 12 indican que han hablado de las experiencias de familiares en relación con la Guerra Civil o el Franquismo (al revisar las transcripciones de aula se comprueba que sólo uno de los dos dice la verdad), mientras que los doce alumnos restantes indican que no. Las causas sobre esa falta de participación, son variadas; sin embargo, una de las respuestas más significativas que se extrae del cuestionario discente y que complementa tanto las informaciones extraídas de la observación de aula como la obtenida en la entrevista de reflexión docente es la siguiente: “porque mi abuela nació en 1939, terminando la guerra, y dice que no le gusta recordar tiempos de guerra” (C.1.9 alumno 1). En cuanto a los que afirman haber participado, cabe destacar que uno de los estudiantes pudo hacerlo porque, según él, “contaba con un familiar que vivió la guerra” (C.1.9 alumno 5). En relación con la baja participación del alumnado, en la entrevista final, el docente hace las siguientes interpretaciones: “sus padres, seguramente, ya no vivieron la Dictadura, porque nacieron posteriormente, o eran muy pequeños cuando la Dictadura

todavía existía” (E.2.5) y, añade como segunda posibilidad, que “en España también hubo como una especie de amnesia social de gran parte de la población, sobre todo a partir de la Dictadura, de una época como la de la Segunda República y la Guerra Civil que había que superar y que había que olvidar y ello hace, supongo, que sus padres o incluso sus abuelos, quizás, no quisieran hablar de ese período” (E.2.5).

La información sobre la dimensión histórica la obtenemos de las respuestas de los estudiantes a la cuestión 12, que, a su vez, se basan en el sistema de gobierno que consideraron adecuado en el caso propuesto en la cuestión 6 (las cuales quedaron reflejadas en el apartado 3.2). En la tabla 8 observamos cómo seis alumnos descartan el uso de la fuerza y apuestan por vías alternativas, tres se decantan por la intervención militar y cinco contemplan la posibilidad de intervención militar en determinados casos. Sus respuestas fueron argumentadas a través del diseño de una nota de prensa para convencer a la ciudadanía de que habían tomado la decisión correcta como gobernantes. Sin embargo, cabe matizar que el alumno 1, pese a haber marcado la opción de no intervención, con su respuesta “personalmente no intervendría, pero si mi país quiere intervenir, lo haría” (C.1.12 alumno 1), no descarta dicha posibilidad, por lo que debió haber marcado la opción “depende”.

Tabla 8. Modelo de intervención frente a un país cuyo modelo de Gobierno se considerada inadecuado (cuestión 12).

	Número del alumno													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Intervenir militarmente		X						X	X					
No intervenir	X						X				X	X	X	X
Depende			X	X	X	X				X				

Fuente: elaboración propia.

Los que defienden la intervención militar lo justifican con la fuerza o con la justicia. De este modo, el alumno 2, cuando diseña la nota de prensa para convencer a la ciudadanía de que hace lo correcto, indica lo siguiente: “considero que mi pueblo es más fuerte que el otro, por lo que voy a intervenir militarmente hasta acabar con su sistema y poner el mío” (C.1.12 alumno 2); esto es, justifica su intervención en base a una mayor potencia armamentística con el objeto de imponer su sistema de gobierno. El alumno 8 indica:

En vista de que el dictador no ha dado su brazo a torcer para mejorar la vida de sus queridos ciudadanos, nos vemos obligados a intervenir militarmente para mejorar la vida de dichos ciudadanos si el dictador no equilibra la balanza respecto a sus ciudadanos. Esperemos que estén de acuerdo, si no es así, tendremos que buscar otra medida de intervención para frenar la triste situación de los ciudadanos (C.1.12 alumno 8).

En este caso, la intervención se fundamenta en cuestiones de justicia social y con tendencias casi mesiánicas, omitiendo el sufrimiento que para la ciudadanía supone la participación de su país en un conflicto armado. No obstante, se recoge la posibilidad de que el pueblo rechace dicha medida.

Dentro de la dimensión conflictiva, el docente incluye los problemas reales e históricos, además de sus interconexiones y analogías. Así pues, dos estudiantes afirman, sin justificación, no haber tenido oportunidad de conocer el recuerdo de las víctimas del

franquismo (C.1.10 alumnos 5 y 7); sin embargo, y como ya hemos visto, al revisar los registros de aula se comprueba que el docente animó a los estudiantes a traer al aula experiencias familiares vinculadas con la Guerra Civil y el Franquismo. Además, el docente, nieto de republicano represaliado por el régimen, compartió con sus estudiantes las memorias de su abuelo en un campo de concentración en España. El alumno 14 no se posiciona en el “sí” o el “no”; no obstante, indica que algún compañero ha contado historias de su familia relacionadas con la Guerra Civil española y la dictadura franquista y, añade, “yo pienso que esas historias son muy penosas y siento angustia por aquellas personas inocentes que murieron” (C.1.10 alumno 14). En cuanto a su opinión sobre las víctimas, el alumnado dice emocionarse y reconoce la valentía de esas personas, la injusticia que vivieron y la suerte de haber nacido en democracia.

Finalmente, dentro de la dimensión selectiva, destaca el recuerdo a las víctimas de la Guerra Civil española y del Franquismo, estando este muy presente en gran parte de las sesiones. Así pues, al responder a la cuestión 11, de los catorce estudiantes, once reconocen críticamente las ventajas del recuerdo de cara a la reflexión para no cometer los mismos errores en el futuro. Los dos alumnos que se decantaron por el olvido, lo hicieron debido a que “los ineptos sólo sacan rencores y odios de ellas y porque el hecho de analizarlas no sirve para nada bueno porque no se intenta mejorar” (C.1.11 alumno 1) o porque “en su momento fueron importantes y ahora podemos saberlo, pero no podemos solucionar nada” (C.1.11 alumno 2). Ambos estudiantes justifican el olvido debido a la imposibilidad de cambiar el pasado y parecen confundir este con el perdón. Una alumna no fue capaz de posicionarse indicando que “olvidar hace que la gente deje de sufrir y recordar para saber qué paso y para que seamos conscientes de la suerte que tenemos” (C.1.11 alumna 3). Destacamos la respuesta del alumno 1, cuyo posicionamiento encaja con la amnesia selectiva a la que se hace alusión durante el desarrollo de las clases. Ante el posicionamiento del alumno en relación con el recuerdo y el olvido, el docente nos indica durante la entrevista final lo siguiente:

Durante la Dictadura y también durante la Transición se insistió muchísimo en esto, en “no sacar rencores”, “hay que olvidar”, “hay que pasar página”, “España ya es otra”, “aquello ya pertenece al pasado”, etcétera; pero realmente yo creo que eso no va bien para la educación de la sociedad futura en el sentido de que una cosa es no sufrir y no sacar rencores y otra es no saber realmente lo que pasó y no saber realmente por qué pasó. Y yo creo que el olvido de la historia puede hacernos caer en esa falta de diálogo, en esa falta de entendimiento, que es lo que realmente llevó al fracaso de un momento histórico como el de la Segunda República que pudiera haber tenido otro desarrollo (E.2.6).

Es decir, el docente destaca los beneficios de reconocer los problemas del pasado en el presente de cara a no repetir los mismos errores en el futuro, sumándose con ello al posicionamiento de la mayoría de los alumnos, que optan por la necesidad de recordar y analizar los problemas vinculados con la memoria.

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

Los resultados de este estudio ponen de manifiesto que la responsabilidad pública dentro de la dimensión ética de la ciudadanía republicana predomina en las concepciones de buen ciudadano del alumnado, destacando la participación basada en el respeto a los demás. Paradójicamente, manteniendo la importancia de la participación activa, ese respeto se diluye y se vuelve desconfianza cuando se plantea la comunicación frente a representantes del Gobierno. En este sentido, y en relación con el modelo de buen ciudadano planteado

por Delgado-Algarra (2014), once de los catorce estudiantes responden con cierta variedad de alternativas a la huelga frente a una medida del gobierno con la que presuntamente no están de acuerdo; sin embargo el derrotismo previo, la desconfianza en la política y la sensación de desconexión de esta con la ciudadanía podría condicionar en un futuro su participación como ciudadanos comprometidos con la realidad social.

Del análisis de los resultados se desprende que el reconocimiento de las voces de aquellos que han sido históricamente marginados es una constante en el desarrollo de las clases y esta realidad se pone de manifiesto en muchas de las respuestas de los estudiantes a la hora de rechazar el olvido a las víctimas del Franquismo. Esta atención en el aula a los que han sido tradicionalmente silenciados y que se refleja en las respuestas de los estudiantes, diverge con los resultados análogos de la investigación *Disrupt, Transgress and Investigation Possibilities: Feminists' Interpretations of Educating for Democratic Citizenship* (Shinew, 2011), donde se concluye que existe una necesidad de incluir las voces de los grupos marginados históricamente en las clases de Ciencias Sociales. Por ello, establecemos estrechas relaciones entre la capacidad crítica con la que la mayoría de los alumnos se posiciona frente al recuerdo de las víctimas y la naturalidad con la que el docente las incluye en el aula para su análisis.

Yeager y Humphries (2011) dejan constancia de que la mayoría del profesorado que incluye temas controvertidos en el aula, lo hace porque piensa que este tipo de asuntos vuelve a los alumnos participantes activos más eficientes en una sociedad democrática. En coherencia con dicha investigación, el profesor hace un esfuerzo por acercar la memoria de las familias de los alumnos (y la suya propia) al aula desde una perspectiva crítica. No obstante, pese al esfuerzo docente, los resultados de investigación indican que, más allá de la relativa lejanía temporal del objeto de estudio, el principal problema es que aún a día de hoy estamos ante un tema tabú para las propias familias. Así pues, los alumnos, cuando se les ha pedido que cuenten en el aula experiencias vinculadas con la memoria de sus respectivas familias, sin referentes “ceranos” al respecto, han respondido con silencio y una falta casi total de participación en clase, si bien no en el cuestionario donde la mayoría de los alumnos han indicado el porqué de su silencio y, en once casos, la importancia del recuerdo. Además, Pineda-Alfonso y Ferreras-Listán (2016), destacan que no es habitual que el alumnado sea animado a expresar sus ideas, opinar o a que haga uso de su juicio crítico en las clases de Historia. Aunque el profesor trata de incluir temas controvertidos sobre política o el recuerdo de la memoria de las víctimas del franquismo, dentro del silencio, el más significativo es el relacionado con el análisis del proceso de transición a la democracia, que ni se ha planteado en el aula, ni se ha obtenido un posicionamiento claro en la entrevista con el profesor.

5. CONCLUSIONES

El estudio de caso se ha desarrollado con la finalidad de comprender una situación concreta y, en ningún modo, se pretende extrapolar a una realidad extensiva; sin embargo, se han obtenido informaciones valiosas que nos permiten inferir algunas de las situaciones educativas que nos podemos encontrar en la ESO a la hora de enseñar contenidos sobre la Segunda República, la Dictadura y la transición a la democracia en España. Como hemos visto, las responsabilidades propias de la ciudadanía republicana tienen una presencia predominante en la conceptualización de buen ciudadano que proponen los estudiantes en sus respectivas respuestas a los cuestionarios, seguido de aspectos morales y de bien común propio de la ciudadanía comunitarista. En relación con la democracia radical, aunque no hay una presencia significativa en cuanto a la conceptualización de buen ciudadano, el alumnado demuestra capacidad para hacer propuestas de movilización ciudadana alternativas a la

huelga. En este sentido, el informe de McCrary (2002) *“Investigating the Use of Narrative in Affective Learning on issues of Social Justice”* demuestra que la empatía facilita el desarrollo de conductas coherentes con la justicia social respecto a aquellos que han sido silenciados u olvidados. Volvemos a destacar el papel de los derechos (especialmente la libertad) sobre los deberes, desde todos los registros de información docente y discente. La referencia a los Parlamentos y Gobiernos y a las fuerzas de seguridad es constante. Igualmente, la posibilidad de participación de las fuerzas militares de un país para hacer cambiar de opinión al dirigente de otro país está presente en más del 50 % del alumnado de 4º ESO, lo que podría indicar que existe un desajuste entre lo que el docente pretende (actuación crítica) y lo que algunos alumnos demuestran que han aprendido cuando analizamos las respuestas de sus cuestionarios, donde se refleja una excesiva presencia de alternativas basadas en la fuerza sin contemplar las consecuencias de sus acciones para los ciudadanos.

En cuanto al compromiso del profesor, este fomenta el debate en todas las sesiones, debates en los que pide la opinión del alumnado y busca que muestren una actitud crítica, orientándolo en base a preguntas que pongan en marcha mecanismos cognitivos de reflexión discente. Así lo corroboran las respuestas del alumnado en relación con la percepción de diferentes aspectos del desarrollo de las clases; afirmando en el 100 % de los casos que el docente fomenta el debate, da su opinión personal, que se sienten libres para opinar y que el docente muestra interés en la diversidad de opiniones del alumnado. Así pues, atendiendo a las dimensiones individual, social, histórica, conflictiva y selectiva, se concluye que, en el caso investigado, los estudiantes tienen oportunidad de acceder al recuerdo de terceras personas y de reflexionar sobre temas conflictivos vinculados con la memoria. Sin embargo, la participación de los estudiantes a la hora de compartir experiencias familiares fue poco significativa; además, tampoco un amplio número se pronuncia de forma contundente ante la guerra, lo que resulta preocupante de cara a que aprendan a poner en tela de juicio, como señala Bastida (2000), cualquier legitimización hegemónica de la misma.

Finalmente, mediante el cruce de informaciones, se observa que la inclusión crítica de la memoria puede influir positivamente en el compromiso con las problemáticas reales y de educación ciudadana propiamente dicha. Estos resultados convergen con los del informe de McCary (2002) antes mencionado, donde se concluye que las enseñanzas conectadas con la memoria personal fomentan la empatía y la caída de estereotipos, lo que desemboca en el desarrollo de conductas coherentes con la justicia social y con respecto a aquellos que han sido silenciados u olvidados. Sin embargo, cabe matizar que, aunque en el presente artículo no hemos atendido al análisis de los materiales curriculares perteneciente a la primera fase de la doble triangulación, el análisis crítico de la memoria que se desarrolló durante las sesiones fue posible gracias a la determinación del docente, que, ante las carencias del libro de texto, planteó una serie de actividades donde se usaron fuentes externas al mismo: fuentes orales; artículos de prensa; documentales, como el noticiario de la FOX de 1931, que recogía el momento de proclamación de la Segunda República española; audios o fuentes documentales, como una copia de las cartillas de racionamiento de la postguerra (Delgado-Algarra, 2014). Ello pone de manifiesto, como indican González Requena, Luque, Naranjo y Ortega (2014) que es necesario elaborar materiales didácticos alternativos a los libros de texto, para evitar sesgos del planteamiento del curriculum oficial que influyen en la construcción democrática de los estudiantes.

A raíz de los resultados obtenidos, entendemos que la enseñanza de una historia con memoria desde una perspectiva crítica y la eliminación del tabú al respecto, tanto en la escuela como en el entorno familiar, encuentra importantes obstáculos; sin embargo, es necesario superar dicho tabú si nuestra finalidad es la formación del alumnado en el seno de una escuela entendida como motor de cambio social y la enseñanza de una historia

normalizadora, e incluso reparadora, de las memorias en conflicto. En definitiva, en la construcción de una historia con memoria, se debe trabajar con el alumnado –y no evitar por “falta de tiempo”– contenidos que van desde la Segunda República, pasando por la Guerra Civil, hasta la postguerra, incluyendo la implantación de la Dictadura, la violación sistemática de los derechos humanos de los vencidos, los desaparecidos, torturados, exiliados, presos políticos, la expropiación de bienes, la represión de toda protesta, como parte de un proceso de educación para una ciudadanía crítica y comprometida con la memoria democrática de su pasado, los problemas del presente y la construcción de su futuro.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ARÓSTEGUI, J. (2004): *La historia vivida*, Madrid, Alianza Editorial.
- BASTIDA, A. (2000): “Nada es lo que parece... y la guerra todavía menos”, *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 25, 33-43.
- BENJAMIN, W. (2008): *Sobre el concepto de historia. Obras*, libro I, vol. 2, Madrid, Abada Editores.
- BUENO, G. (2007): *La fe del ateo*, Madrid, Editorial Temas de Hoy.
- CUENCA, J. M., ESTEPA-GIMÉNEZ, J. y MARTÍN CÁCERES, M. J. (2017): “Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria”, *Revista de Educación*, 375, 136-159.
- CUESTA, R. (2008): *Memoria de la educación y educación de la memoria*, Salamanca, Kadmos.
- CUESTA, R. (2011): “Historia con memoria y didáctica crítica”, *Con-ciencia Social*, 15, 15-30.
- DELGADO-ALGARRA, E. J. (2014): *Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su vinculación con las dimensiones de la memoria: Estudio de caso en ESO* [tesis doctoral inédita], Huelva, Universidad de Huelva.
- DELGADO-ALGARRA, E. J. (2015): “Educación Ciudadana y Memoria Histórica en la enseñanza de las Ciencias Sociales”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 14, 97-109.
- DELGADO-ALGARRA, E. J. y ESTEPA-GIMÉNEZ, J. (2016): “Ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de la historia: análisis de la metodología didáctica en un estudio de caso en ESO”, *Revista de Investigación Educativa*, 34 (2), 521-534, DOI: 10.6018/rie.34.2.224891.
- DÍAZ y otros (2008): *4º Secundaria. Historia. Edición Andalucía*, Oxford Education.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. (2009) (dir.): *Unidades Didácticas para la recuperación de la memoria histórica*, León, Foro por la Memoria de León.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. (2013): “La memoria histórica en los libros de texto escolares”, *Revista Complutense de Educación*, 25 (2), 393-409.
- DONATI, P. P. (1993): “Pensamiento sociológico y cambio social: Hacia una teoría relacional”, *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 63, 29-52.
- ESTEPA-GIMÉNEZ, J. y otros (2011): “Análisis del patrimonio en los libros de texto. Obstáculos, dificultades y propuestas”, *Revista de Educación*, 335, 573-588. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-355-03.
- ESTEPA-GIMÉNEZ, J. y DELGADO-ALGARRA, E. J. (2015): “Educación para la ciudadanía y memoria histórica”, en Borghi, B., Garcia Pérez, F. F. y Moreno Fernández, O. (eds.), *Novi Cives: Cittadini dall’Infanzia in poi*, Bolonia, Patron Editorial, 127-136.
- EURYDICE (2005): *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*, Bruselas, Comisión Europea.
- GLASER, B. y STRAUSS, A. L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for*

Qualitative Research, Chicago, Aldine De Gruyter.

- GONZÁLEZ, M. P. y PAGÉS, J. (2014): "Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas", *Historia y Memoria*, 9, 275-311.
- GONZÁLEZ REQUENA, R., LUQUE, R. M., NARANJO, A. y Ortega, A. (2014): *La Segunda República Española. Una propuesta didáctica*, Córdoba, Junta de Andalucía.
- HABERMAS, J. (1994): *Historia y crítica de la opinión pública: La transformación estructural de la vida pública*, Barcelona, Gustavo Gili.
- JUNQUERA, N. (2013): "Gaspar cavó su propia fosa", *El País*, recuperado de http://politica.elpais.com/politica/2013/03/30/actualidad/1364663658_810846.html [Consulta: 13-3-2018].
- KOSELLECK, R. (2012): *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*, Madrid, Trotta.
- LERNER, G. (2007): L'ossessione della memoria, *La Repubblica*, 28 de abril de 2007.
- LOMAS, C. (2011): "Tiempo de olvidos, tiempo de memoria", en Lomas, C. (coord.), *Lecciones contra el olvido: memoria de la educación y educación de la memoria*, Barcelona, Octaedro, 4-14.
- LÓPEZ GUTIÉRREZ, C. (2008): "Crítica del entramado ético político en la ciudadanía democrática", *Con-Ciencia Social*, 12, 41-62.
- LÓPEZ FACAL, R. (2011): "Aprender de los conflictos", *Íber*, 69, 5-7.
- MARX, C. (1968): *El dieciocho Brumario de Luis Bonaparte*, Barcelona, Ariel.
- MCCRARY, N. (2002): "Investigating the Use of Narrative in Affective Learning on issues of Social Justice", *Theory and Research in Social Education*, 30, (2), 255-273.
- Memoria (recuperada) de la República [FOX, 1931], Diario público.
- OLMO, G. D. (2011): "La derrota más amarga del Ejército español", *El País*, recuperado de <http://www.abc.es/20110715/archivo/abci-desastre-annual-201107150904.html> [Consulta: 13-3-2018].
- PATTON, M. Q. (2002): *Qualitative research and evaluation methods*, Thousand Oaks CA, Sage.
- PÉREZ GARZÓN, J. S. (2010): "Entre la historia y las memorias. Poderes y usos sociales en juego", en Pérez Garzón, J. S., y Manzano Moreno, E. (coord.), *Memoria histórica*, Madrid, CSIC, 23-70.
- PINEDA-ALFONSO, J. A. y FERRERAS-LISTÁN, M. (2016): "La formación de ciudadanos globales en las aulas de educación primaria. Un análisis a través de las prácticas de maestros en formación", en García-Ruiz, C. R., Arroyo-Doreste, A. y Andreu-Mediero, B. (eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global*, Madrid, AUPDSC, 665-673.
- PINEDA-ALFONSO, J. A. y GARCÍA-PÉREZ, F. (2015): "Geografía y educación ciudadana. Análisis de una experiencia innovadora en un barrio de Sevilla", *Instrumento. Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 17 (2), recuperado de <https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/2866> [Consulta: 13-3-2018].
- SCHULZ, W. y otros (2008): *International Civic and Citizenship Education Study: Assessment Framework*, Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- SHINEW, D. M. (2001): "Disrupt, Transgress and Investigation Possibilities: Feminists' Interpretations of Educating for Democratic Citizenship", *Theory and Research in Social Education*, 29 (3), 488-516.
- SIMONS, R. I. (2008): "Altering the Inner Life of the Culture: Monstrous Memory and the Persistence of 9/11", *Journal of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 30,

recuperate from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10714410802143062> [Consulta: 13-3-2018].

TAKAYAMA, K. (2009): "Globalizing critical studies of official knowledge: lessons from the Japanese history textbook controversy over comfort women", *British Journal of Sociology of Education*, 30 (5), 577-589, Doi: 10.1080/01425690903101064.

YEAGER, E. y HUMPHRIES, E. K. (2011): "A Social Studies teacher's sense making of controversial issues discussions of race in a predominantly white, rural high school classroom", *Theory and Research in Social Education*, 39 (1), 92-134.

7. ANEXOS

Anexo 1. Preguntas del cuestionario para el alumnado de 4º de ESO (C₁).

Cuestión 1: ¿Cuál piensas que es el comportamiento de un buen ciudadano?

Cuestión 2: ¿Cuál piensas que es el comportamiento de un mal ciudadano?

Cuestión 3: ¿Qué contenidos te han parecido más interesantes? ¿Por qué?

Cuestión 4: ¿Qué contenidos te han parecido menos interesantes? ¿Por qué?

Cuestión 5: ¿Qué contenidos consideras que te ayudan a formarte como ciudadano?
¿Por qué?

Cuestión 6 (Caso 1): Imagina que te ofrecen la posibilidad de gobernar provisionalmente un país y tienes que configurar el sistema de gobierno.

De la siguiente lista, marca con una "X" el sistema de Gobierno que consideras más adecuado:

☐ Monarquía ☐ Monarquía parlamentaria ☐ Dictadura ☐ República ☐ Anarquía
☐ Otros: _____

¿Por qué piensas que ese sistema de Gobierno es el más adecuado?

De la siguiente lista, marca con una "X" el sistema de Gobierno que consideras menos adecuado:

☐ Monarquía ☐ Monarquía parlamentaria ☐ Dictadura ☐ República ☐ Anarquía
☐ Otros: _____

¿Por qué piensas que ese sistema de Gobierno es el menos adecuado?

Cuestión 7 (Caso 2): Imagina que como ciudadano formas parte de un movimiento social que está en contra de algunas medidas del Gobierno (por ejemplo: medidas educativas, económicas, etcétera). Antes de organizar una huelga, decides proponer otras medidas en asamblea ciudadana.

❖ ¿Qué acciones propondrías a parte de la huelga?

❖ ¿Piensas que el sistema democrático actualmente vigente en España puede mejorar? ¿En qué?

Cuestión 8: ¿Consideras que en clase has tenido la oportunidad de hablar de experiencias y recuerdos de familiares (por ejemplo: padres, abuelos) en relación con la Guerra Civil española y con la dictadura franquista? Marca con una "X" la respuesta seleccionada.

☐ Sí ☐ No

Cuestión 9: ¿Has hablado de las experiencias y recuerdos de algún familiar en relación con la Guerra Civil española y con la dictadura franquista? ¿Por qué?

Cuestión 10: ¿Has tenido la oportunidad de conocer en clase los recuerdos de víctimas de la guerra Civil Española y de la dictadura franquista? ¿Qué opinas al respecto?

Cuestión 11: ¿Crees que es mejor olvidar los conflictos del pasado, como, por ejemplo, las guerras de las que nos habla la historia, o, por el contrario, crees que es mejor recordarlas y analizarlas con nuestra mirada de ahora? ¿Por qué?

Cuestión 12 (Caso 3): Ya gobiernas tu país con la organización política que consideraste adecuada en el “caso 1”. Te reúnes con el gobernante de otro país cuyo sistema de gobierno es el que consideraste menos adecuado con la intención de que dicho gobernante cambie su sistema de gobierno. Si la reunión ha sido un fracaso y dicho gobernante decide no cambiar su sistema de gobierno...

1. ... ¿Qué crees que debes hacer?
☐ Intervenir militarmente. ☐ No intervenir. ☐ Depende.
2. Redacta una breve nota de prensa justificando tu decisión; ya que, como gobernante, debes convencer a la opinión pública de que haces lo correcto.

Cuestión 13: Marca con una “X” qué idea se corresponde más con el desarrollo de las clases de Historia en 4º de ESO.

- ☐ Mi profesor no permite los debates y nunca da su opinión.
- ☐ Mi profesor no permite los debates y nos da su opinión.
- ☐ Mi profesor nos permite debatir sin dar su opinión.
- ☐ Mi profesor nos permite debatir y da su opinión.

Cuestión 14: Durante el desarrollo de las clases, ¿te sientes libre para opinar? ¿Por qué?

Cuestión 15: ¿Piensas que tu profesor quiere una única opinión o plantea la posibilidad de que puedan existir diferentes opiniones en los debates?

Cuestión 16: ¿Tú profesor compara el presente con el pasado? Si la respuesta es “sí” ¿Qué beneficios piensa que esa comparación aporta a tu formación como ciudadano?