

## **Algunas ideas para la enseñanza de la Guerra Civil española y la dictadura**

Antoni Santisteban Fernández.

Grupo GREDICS.

Universitat Autònoma de Barcelona

[antoni.santistebas@uab.cat](mailto:antoni.santistebas@uab.cat)

### **Resumen**

Nuestro alumnado piensa la Guerra Civil española como algo ajeno, pero este período de conflicto es el más traumático de la historia de la España del siglo XX, que produjo cambios radicales en lo político y social. El desarrollo de la conciencia histórica es el objetivo fundamental de la enseñanza de la historia, comprender el presente a partir del pasado y pensar el futuro. En este sentido el conflicto forma parte de nuestra memoria histórica y es esencial para construir otro presente. Nuestras investigaciones demuestran que el alumnado no utiliza la historia para pensar alternativas a los problemas sociales actuales. Por esta razón proponemos cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, proponemos trabajar a partir de problemas históricos y a partir de fuentes históricas. Proponemos trabajar con evidencias del pasado en el presente, y evidencias del presente en nuestras ideas de posibles futuros.

**Palabras clave:** Guerra Civil española, conciencia histórica, fuentes históricas.

**Abstract**

Although the Spanish Civil War is the most traumatic and decisive period of the history of Spain in the 20th century, our students perceive this period as something not associated with their own lives. Taking into consideration that the development of historical consciousness, the understanding of the present by thinking the past and the future, is one of the main goals of History Education, the relevance of the construct of conflict within historical consciousness is essential to build an alternative present. Our research evidences that students do not use historical knowledge to propose alternatives to controversial issues. With regards to improve this situation, we propose that teachers to use historical controversies and sources in their classes. Historical sources can be used to analyze current controversies and present sources can also be used to analyze alternative futures.

**Keywords:** Spanish Civil War, historical consciousness, historical sources

**Introducción**

Es evidente que nuestros alumnos, en un principio, no piensan que la Guerra Civil española fue un conflicto que en la actualidad tenga alguna relación con sus vidas. Su primer contacto con esta parte de la historia de su país puede ser a partir de algún ejercicio escolar, donde se les pida que indaguen sobre su historia familiar, incluyendo alguna entrevista a las personas de más edad. Entonces descubrirán, por ejemplo, que su bisabuelo fue soldado en alguno de los dos bandos o que algún familiar desapareció o fue fusilado. A través de otras personas conocerán los bombardeos o el hambre, el miedo, la huida o el exilio. Pero en la mayoría de ocasiones los jóvenes siguen pensando en la Guerra Civil como algo lejano, que no pertenece a sus vidas, sino a las vidas de sus abuelos o de sus bisabuelos.

En realidad, es posible que su conocimiento sobre la España de 1936-39 y de la postguerra sea parecido al que obtienen de la información que reciben a través de los medios de comunicación, sobre alguno de los conflictos armados actuales en el mundo, muchos de ellos guerras civiles. Frente a estos conflictos tan cotidianos en la televisión o en las noticias por otros medios, pueden ser sensibles a las imágenes o a los acontecimientos del momento, pero no los sienten como suyos. De hecho, los propios medios los sitúan en primera línea para luego olvidarlos, aunque, por supuesto, no hayan acabado y se extiendan en el tiempo, pero ya no son noticia. Algo parecido pasa con la Guerra civil, se estudia o aparece en los medios relacionada con alguna noticia, por ejemplo con las fosas comunes y algún intento de tratamiento judicial, pero se olvida cuando ya no es noticia, porque los propios medios dejan de hablar del tema.

Sin duda la Guerra Civil es el período más traumático de la historia de la España contemporánea del siglo XX, que produjo cambios radicales en su evolución política y social. Esta evidencia pueden comprobarla los propios alumnos cuando las personas mayores recuerdan la guerra, como parte de las fuentes orales al servicio de la memoria histórica. Estos relatos nos muestran los silencios de quien lo vivió en primera persona, los recuerdos sobre el miedo a los bombardeos, la represión durante la guerra y después en la etapa franquista, la violencia y la muerte. Durante muchos años, después de la transición democrática, todavía se daban silencios en los medios de comunicación por miedo a una vuelta atrás, como una especie de acuerdo para obtener las libertades a cambio de un cierto olvido.

Rüsen (2007) ha escrito que la formación de la conciencia histórica debe ayudar a relacionar el pasado con el presente, pero que también es esencial para construir el futuro. Esta debe ser la finalidad fundamental de la enseñanza de la historia, como también afirma Hobsbawm (1998). Y en el caso del estudio de la Guerra Civil y la dictadura, su conocimiento nos parece esencial para comprender nuestro pasado, nuestro presente y las posibilidades de nuestro porvenir. Nuestros alumnos han nacido en plena democracia y desconocen, en una proporción demasiado grande, aspectos fundamentales de la evolución política. La Guerra

Civil, como tema controvertido, no solamente no debe ser obviada, sino que su estudio es esencial para hacer de la enseñanza de la historia algo vivo e importante.

En una investigación realizada sobre 461 estudiantes españoles de 4º de ESO (último curso de la educación secundaria obligatoria, 16 años), indagamos sobre sus conocimientos de la historia de la democracia en España. Debían señalar si los enunciados que se proponían eran verdaderos o falsos. Entre los resultados destaca el hecho que algo más del 60 % desconoce que el actual período de la historia de España es el más largo que ha vivido en democracia. También cabe señalar que un 50 % no sabe que antes de la Constitución actual había habido otra, antes de la Guerra Civil, que permitía votar a las mujeres. Podemos decir que, en general, los conocimientos de los estudiantes sobre la historia de la democracia en España son pobres (Santisteban y Pagès, 2007, 2009).

La Guerra Civil española supone el final de un régimen democrático, así como el inicio de una dictadura que tratará de evitar cualquier intento de modernización. Por lo tanto, su estudio es el de la evolución de la democracia y la lucha por las libertades políticas en nuestro país, y también en Europa. En este sentido, no cabe duda que en la educación para la ciudadanía es imprescindible la perspectiva histórica (Santisteban, 2006; Pagès, 2008; Pagès y Santisteban, 2008). Y lo es especialmente a partir del estudio de los problemas más latentes, como en el caso de una guerra interna reciente. No podemos comprender nuestro presente, político o social, si no analizamos las causas y las consecuencias de la Guerra Civil. Y no podemos construir nuestro futuro sin superar algunos aspectos traumáticos de la misma. ¿Son capaces nuestros alumnos de relacionar pasado y presente en el caso de la Guerra Civil? ¿Son conscientes que la construcción de un futuro colectivo requiere el conocimiento de este período traumático? ¿Puede el profesorado afrontar estos retos superando sus propios condicionantes personales o profesionales?

Es evidente que si la Guerra Civil acabó en una dictadura que duró 40 años, sus consecuencias se alargaron en el tiempo. Así, una gran parte del profesorado actual de historia de nuestros centros educativos, vivió una parte importante de su experiencia escolar en pleno franquismo y, por lo tanto, el tratamiento de este tema comporta la reflexión personal sobre sus representaciones sobre la guerra y la dictadura, ya que la memoria familiar sobre el conflicto

armado o la influencia del largo período franquista dejan una huella imposible o difícil de borrar. En algunas investigaciones, como la de González Amorena (2008), se demuestra que existen obstáculos personales para enseñar la historia reciente, cuando esta historia ha sido traumática y se ha vivido en primera persona.

No puede extrañarnos que una buena parte del profesorado evite tratar el tema de la Guerra Civil y la dictadura o lo haga de una forma superficial, presentando las temáticas más polémicas sin aportar apenas documentos que pudieran mostrar una u otra tendencia. El libro de texto parece ser utilizado por una buena parte del profesorado como herramienta para no tomar partido en lo traumático, siguiendo sus propuestas de desarrollo del tema como si representara posiciones equilibradas. Si bien los primeros libros de texto después de la dictadura no mostraban un juicio claro al franquismo (Llobet et al, 2010), en la actualidad no es así y se da una imagen bastante completa del golpe militar y de la represión posterior (Valls, 2007). La cuestión es por qué una buena parte del profesorado no actúa en consecuencia en sus clases y por qué no trata estos temas como una cuestión socialmente viva.

### **El uso de fuentes históricas y su interpretación en el estudio de la historia reciente- presente**

El estudio de la historia reciente o, como la ha llamado algún autor, la historia reciente-presente (Jara, 2012), es citada por el profesorado como un objetivo esencial para la formación del pensamiento histórico en el alumnado. Pero la realidad es que los profesores y profesoras de historia tienen problemas o reticencias en el momento de hacer realidad esta enseñanza. Por un lado, les faltan instrumentos y materiales educativos, que en la actualidad todavía son escasos. Por otra parte no han tenido una formación didáctica que ponga en el centro de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales los problemas sociales, temas controvertidos o cuestiones polémicas. Esta preparación requiere, en la formación inicial y continuada, un cambio de paradigma en la forma como se seleccionan los contenidos de enseñanza y en cómo se gestiona la clase de ciencias sociales (Jara y Santisteban, 2010). Es

necesario formar el pensamiento histórico a partir de la interpretación de las fuentes históricas, para la narración histórica, la empatía y el desarrollo de la conciencia histórica (Santisteban, 2010).

Si los jóvenes no reciben una enseñanza a partir de fuentes históricas que reflejen la realidad de la guerra y de la vida cotidiana de las personas que la sufrieron, no es de extrañar que observen la historia reciente sin ningún síntoma de implicación personal ni de sentimiento por la participación democrática. Entonces la historia deja de tener una función social al servicio de la ciudadanía. Si la Guerra Civil es un tema traumático, entonces con más motivo se ha de mostrar a los jóvenes la importancia de su estudio, la necesidad del debate sobre los temas más inquietantes, para superar los tabúes que hasta ahora han impedido una enseñanza sin complejos. Por otro lado, si los jóvenes no son conscientes de las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, entonces debemos trabajar para hacerlas evidentes.

En otras investigaciones hemos demostrado que el alumnado no aplica de manera mecánica sus conocimientos sobre el pasado, ni siquiera sobre el pasado reciente, para dar respuesta a problemas actuales o de futuro. Por este motivo, hemos de ayudarles a establecer las conexiones entre el ayer y el hoy, el cambio y la continuidad, las coincidencias de ciertas situaciones, las diferencias del contexto, en definitiva, las posibilidades de la historia para pensar el futuro-presente (González, Henríquez, Pagès y Santisteban, 2009; Pagès y Santisteban, 2008). La historia, como afirma Hobsbawm (1998), no puede separarse del futuro, aunque parezca que lo ignora o que no forma parte de su contenido, no puede evitar pensar y dirigirse hacia el futuro. Ya hace años que Fontana (1982) concebía la historia como un proyecto social, un estudio del pasado que mira el porvenir.

Estudiar la Guerra Civil española o la dictadura posterior significa tratar también las actitudes de vencedores y vencidos, así como sus herencias y el legado que dejaron para el presente, y comprender los componentes del resentimiento. Para Ferro (2009) en la mayoría de conflictos existe un componente de resentimiento, el cual no desaparece con la derrota, sino que se mantiene en los derrotados y también en los vencedores. Los derrotados republicanos sufrirán la derrota y también la humillación cuando, una vez acabada la guerra, huyan a Francia y

sean tratados como delincuentes y encerrados en campos de concentración masificados. Después, es necesario recordar que entre los primeros soldados que llegaron al Hôtel de la Ville de París en 1944 había muchos españoles, que esperaban que la guerra y la democracia se extendiera después a su país y que vieron, otra vez, como sus esperanzas eran derrotadas (Vilar, 1986).

Cuando 68 años después de acabada la guerra, en el 2007, el Congreso de los Diputados español aprueba la Ley de la Memoria Histórica, la satisfacción de los perdedores es parcial, ya que las condenas dictadas por la justicia franquista se declaran ilegítimas, pero no ilegales y no son revisadas por la justicia actual. Por otro lado, los vencedores se opusieron a la ley con todas sus fuerzas, influyendo de forma decisiva en el resultado final. Al mismo tiempo, la iglesia aprovecha para beatificar a 498 sacerdotes asesinados durante la Guerra Civil, como una señal de los vencedores para recordar que su resentimiento sigue vivo. Estudiar la Guerra Civil significa valorar, sin duda, todas las atrocidades de los combatientes y - la que fue la actitud más cruel del franquismo-, la represión sin tregua y que se alargaría en el tiempo de los vencedores.

La represión de la dictadura franquista fue tan cruel que hay quien la ha cualificado de “holocausto” español (Preston, 2011). Existen múltiples críticas para el uso de este tipo de conceptos en otro contexto que no sea el original, pero lo que es cierto es que la dictadura franquista llevó a cabo una represión y una aniquilación planificada de todo aquel que consideró el enemigo, de cualquier signo político, que se hubiera opuesto al golpe militar, incluso familiares o sospechosos de haber defendido la democracia o la República. Para Juliá (1999) se debe huir de cualquier interpretación que no reconozca la responsabilidad de quienes causaron la catástrofe, primero como guerra ilegítima - que se denominó “cruzada” -, y después como represión de la mayor crueldad. Más de dos millones de personas poblaban las cárceles acabada la guerra. Sin atisbo de piedad ni perdón, Franco firmaba penas de muerte cada día. Los fusilamientos eran masivos.

La enseñanza de la Guerra Civil española debe mostrar la visión de los perdedores, de los que sufrieron la represión de la dictadura, de los que se fueron, de los que se quedaron y de

su silencio forzado, de la impotencia de los familiares, de las esperanzas de algunos de volver a restaurar la democracia. Como ha señalado algún autor, la derrota comporta también que una visión de la historia se pierda, lo que nos obliga a reponer unas “narrativas éticas” (Amar, 2010). Después de la guerra la visión de la historia de los vencedores se impuso durante 40 años, difundiendo estereotipos de patriotismo, de militarismo y de sumisión a la religión católica. Como en otras dictaduras su simbología y su discurso se derrumbó con la llegada de la libertad, pero su huella perdura en nuestros días, después de tanto tiempo de una determinada educación.

Uno de los colectivos profesionales más perseguidos fue el de maestros y maestras que, en la mayoría de ocasiones, el único mal que habían cometido había sido enseñar durante la República. Después de la guerra la dictadura cambiará totalmente la enseñanza. Fontana (1999) ha analizado dos manuales de historia, uno escrito en 1933 por un maestro y profesor de historia de la Escuela Normal de Palencia, que fue fusilado en 1936. Otro, obra del Instituto de España publicado en 1939. El primero explica una historia de las personas, sugiere actividades y propone temas que utilizan la historia para aprender sobre la igualdad y la justicia, la solidaridad y la paz. El segundo se centra en la vida de grandes personajes, reyes y héroes, en una historia que se aleja del presente y de la sociedad, y que manipula el pasado para legitimar la autoridad conseguida por medio de la violencia.

Después de la guerra: “La preocupación por la historia explica que el primer libro de texto oficial y obligatorio para todas las escuelas que se preparó fuese el dedicado a esta materia” (Fontana, 1999, 19). Según el mismo autor, se trata que ahora: “cada uno escoja el pasado que mejor se acomode a la clase de futuro que quiere ayudar a construir” (24). Así, Fontana nos anima a considerar la historia un instrumento de construcción del futuro, frente a la historia oficial durante 40 años de ocultación de otras versiones del pasado, nos anima a hacer y a enseñar una historia para otro futuro. Nos planteamos así la pregunta de Cruz (2002): “¿Hacia dónde va el pasado?”. El pasado va hacia un futuro determinado, el que decidamos entre todas las personas.

Por las razones expuestas nos hemos de preguntar por qué enseñamos historia, cómo la enseñamos, qué pasado escogemos y qué futuro queremos construir con nuestro alumnado. Tal vez no se trata tanto de nuestras opciones, sino de enseñar a pensar la historia a nuestros jóvenes. En este sentido el uso de las fuentes históricas en las clases de historia son esenciales, para formar el pensamiento histórico y para dar una oportunidad de hacer historia a nuestro alumnado, de cualquier edad. De hecho las fuentes históricas están en nuestras casas, viven con nosotros en nuestras ciudades y forman parte de nuestra vida. Sólo tenemos que usarlas como algo natural. Acercarnos al trabajo del historiador o de cualquier persona que quiere saber de su pasado.

La enseñanza de la historia a partir de fuentes históricas nos ayuda a:

- superar la estructura organizativa de los libros de texto;
- conocer la historia más próxima y establecer relaciones con otras realidades;
- generar un conocimiento histórico como conocimiento discutible;
- que el alumnado entre dentro del contenido problemático de la disciplina;
- poner en juego el concepto de objetividad frente al manual o al texto historiográfico;
- contemplar aquello que pasó en “estado natural”;
- poner en contacto directo al alumnado con el pasado;
- priorizar el protagonismo y la autonomía del estudiante en su propia reconstrucción de la historia;
- diversificar el proceso de enseñanza y aprendizaje;

- favorecer la riqueza de las experiencias, por ejemplo con las fuentes orales, pero también con otras fuentes primarias.

Para Ankersmit (2004), cuando interpretamos fuentes históricas incorporamos nuestra experiencia histórica, algo personal y que está relacionado con nuestras propias vivencias, a través del conocimiento y de elementos afectivos. El trabajo directo con fuentes históricas favorece el desarrollo de la competencia de la interpretación histórica, pero también la incorporación de la experiencia histórica. Es fundamental que nuestro alumnado se sienta parte de la historia, en el sentido histórico que une el pasado con el futuro. Por este motivo la historia enseñada debe ser algo vivo y problemático, una forma de pensar lo controvertido y latente, del pasado en el presente.

### **Una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Guerra Civil**

¿Cómo nos enfrentamos al estudio de la Guerra Civil? ¿Cómo forman su pensamiento histórico nuestros alumnos? ¿Cómo indagan en las fuentes históricas? ¿Cómo interpretan a los historiadores y sus contradicciones? ¿Cómo construyen sus representaciones históricas a partir de diferentes tipos de narraciones? ¿Qué opciones son capaces de ofrecer a partir de un problema histórico? Estas son algunas de las preguntas planteadas en una investigación del grupo GREDICS1 sobre la enseñanza de la historia, que pretendía tratar el tema del estudio de la Guerra Civil para conocer cómo el alumnado formaba su pensamiento histórico, en un tema que nos permitía tratar valores democráticos fundamentales, trabajar con métodos interactivos y cooperativos, y plantear narraciones escritas, pero también narraciones con otros medios audiovisuales a partir de programas informáticos, donde el alumnado podía expresarse con otros lenguajes (Santisteban, González y Pagès, 2010).

En la investigación colaboraron 5 profesores y profesoras de historia de 2º de ESO (1 grupo), 3º de ESO (4 grupos) y 4º de ESO (2 grupos), y 2º de Bachillerato (3 grupos), de 4 centros

educativos, con un total de 10 grupos-clase y la participación de 231 alumnos y alumnas. El contexto de la investigación ha sido el aula. Es una investigación contextual e interpretativa, lo cual supone que :

1 Grupo de investigación en didáctica de las ciencias sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona. Grupo reconocido por la Generalitat de Catalunya, 2009 SGR 468 / [www.gredics.org](http://www.gredics.org)

- Las dinámicas que se producen en las aulas son reales y, por tanto, extrapolables a situaciones similares, al igual que los resultados que también pueden ser transferibles a contextos cercanos.

- El profesorado -que es miembro del grupo de investigación- actúa con total normalidad, sin pensar en ningún momento que está en una situación excepcional. El profesorado participa en una investigación que observa, analiza e interpreta la práctica tal como es, lo que reduce la presión por la calidad de los resultados.

- La práctica ofrece resultados imprevisibles pero de una gran riqueza. Es difícil prever lo que pasará a clase tanto en relación con las respuestas que ofrece al alumnado a las actividades propuestas como en relación con la propia dinámica de clase. En una dinámica normal de aula no siempre sucede lo que estaba programado, tampoco cuando se realiza una investigación.

El trabajo se concretó en la elaboración de una secuencia didáctica sobre "Las causas del exilio en la Guerra Civil", planteadas al alumnado como un problema al que los alumnos han

de dar una respuesta, a partir de la pregunta: ¿Por qué se fueron? La temática nos permite la reflexión sobre la pluralidad, la convivencia y el conflicto en el pasado, desde la defensa de los valores democráticos. Las sesiones preparadas fueron 6, aunque hubo una primera sesión en la que se hizo el análisis de las ideas del alumnado a partir de una actividad introductoria, que reproducía a pequeña escala el trabajo posterior que se realizó con las fuentes históricas. El resto de las 6 sesiones se distribuyeron de la siguiente manera:

- 1) Presentación de un video de 12 minutos sobre la II República y la Guerra Civil, realizado por una chica de 4 º ESO con un programa informático donde se combinaban imágenes, voz, música, etc. Esta presentación es similar a la que ellos deberían hacer a las últimas sesiones para dar respuesta al problema que se les planteó. Con el vídeo de presentación se pretendía contextualizar el exilio.
- 2) Presentación del problema: ¿Por qué se fueron? Trabajo a partir de diversas categorías de fuentes históricas. El alumnado tenía diferentes carpetas, cada una con varias fuentes históricas sobre una misma temática. Cada una de estas temáticas correspondía a una posible causa del exilio: bombardeos, miedo, compromiso político, familiares implicados, profesión perseguida, etc. La información de las fuentes se debía vaciar en unos cuadros previamente diseñados.
- 3) Los documentos históricos debían interpretarse en función del problema inicial y dar una primera respuesta desde el trabajo realizado en grupo. Hay que tener en cuenta que alguno de los documentos tenían muy poca utilidad .
- 4) Análisis e interpretación de 3 textos historiográficos contrapuestos que daban respuesta, de alguna manera, al problema que estaban trabajando los alumnos sobre las causas del exilio.
- 5) Elaboración de una representación histórica para dar respuesta al problema, aplicando lo que se ha trabajado en las sesiones anteriores. En un primer momento los alumnos, por grupos, debían escribir un texto que será la base de la narración audiovisual posterior .

6) El trabajo del alumnado se concretó en un vídeo de 5 minutos, con un programa informático, que sería expuesto al resto de compañeros. Para realizar este video cada grupo dispuso de un CD con archivos de fotografías, vídeos, música y canciones de la Guerra Civil o del exilio, entrevistas, biografías, enlaces a páginas web, etc.

Los resultados de esta investigación, obtenidos a partir del análisis de las observaciones de aula y de los diarios de los profesores, nos llevan a afirmar que el alumnado es capaz de extraer información relevante de las fuentes primarias, pero hace falta prepararles para su utilización e interpretación. Algunos alumnos, en un primer momento, consideraron que la actividad era un comentario de texto, por lo que buscaban la respuesta correcta en las fuentes escritas. En cuanto a las fuentes secundarias su análisis presenta una gran dificultad para el alumnado, que busca más las diferencias evidentes que la diversidad en los enfoques ideológicos. Es necesario contextualizar estas fuentes y a sus autores.

El profesorado valoró el trabajo como muy positivo, pero solicitaba más tiempo, en especial para la elaboración del audiovisual o video, que requirió un trabajo adicional importante de los grupos fuera del horario escolar. El alumnado no puso obstáculos para hacer un esfuerzo suplementario. En este sentido, cabe destacar que la organización horaria de los centros educativos es un inconveniente. También la falta de costumbre en la realización de actividades basadas en la resolución de problemas, en la indagación y en la cooperación. En general, el alumnado está acostumbrado a un tipo de actividades algorítmicas y no tanto heurísticas, que requieren otro tipo de habilidades.

La utilización de un instrumento de representación histórica en forma de narración audiovisual favoreció la formación de competencias históricas. Así, si comparamos el primer texto que elaboraron los alumnos (a partir del análisis de las fuentes primarias) y la última narración que hicieron (la que constituyó el guión del video final), se constata que el trabajo de todos los grupos de todas las edades mejora en gran medida. Hay una gran diferencia entre la primera narración y la segunda, ya que la segunda tiene más elementos, más información y es conceptualmente más compleja. Se observa una mejora evidente en la extensión de los

textos. Pero además de esta realidad, debe tenerse en cuenta que en la última explicación histórica del alumnado, la narración se acompaña con imágenes, videos, noticias de diarios, documentos biográficos, canciones y músicas...

En cuanto a la riqueza estricta de la narración, como documento escrito o relato histórico, el primer texto hay una respuesta escueta a una pregunta, pero en el segundo texto se utilizan conceptos más complejos y la estructura narrativa se aproxima mucho más a una argumentación razonada. Veamos un fragmento de un alumno de 15 años: “Principalmente actuaban para remediar sus miedos, para no morir, para no poder expresarse (...). Las causas fueron muy diversas, los fusilamientos, las cárceles, el hambre, los constantes bombardeos, la malísima calidad de vida, hicieron que mucha gente marchase al exilio con la esperanza de vivir una vida mejor, más tranquila...”.

Por último, como conclusiones importantes debe destacarse el desarrollo de las capacidades del alumnado para emitir juicios sobre la dictadura y la democracia. El trabajo de esta investigación fue más allá del simple análisis de una fuentes, se trataba de valorar actitudes, ideologías, posiciones ante el conflicto, comportamientos ante la derrota y el triunfo... También se trataba de juzgar las situaciones, como el golpe militar o la defensa de la democracia. Y de trasladar todo eso al presente, comprender los ecos de la guerra, las dificultades de avanzar en democracia, de evitar actitudes autoritarias, no solamente en la política, sino también en la vida cotidiana. El alumnado tuvo la palabra para interpretar y dar respuesta a un problema histórico planteado, pero también para encontrar similitudes con su presente y con sus futuros.

#### **Partir de problemas como los conflictos o las dictaduras del presente pasado o del pasado presente**

No cabe duda que la última finalidad de la enseñanza de la historia en la escuela obligatoria debe ser la educación para una cultura democrática participativa,. Para conseguirlo la

solución de problemas sociales y la incorporación de la actualidad son aspectos básicos de un currículo basado en competencias. Sobre el tratamiento de los problemas en la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia existe una bibliografía diversa. Unos consideran que la enseñanza de las ciencias sociales debe basarse en el planteamiento de problemas a los estudiantes, desde las diferentes temáticas del currículo, es decir, problematizar los contenidos del currículo. Así, es lo que defienden Sturani (2004) o De Vecchis y Staluppi (2004) desde la geografía o Landi (2006) y Mattozzi (2006) desde la historia. Para Dalongeville (2006) es necesario plantear situaciones problema para la enseñanza de la historia.

Otro tipo de autores van más allá en su planteamiento curricular y defienden que los problemas sociales actuales, que están latentes históricamente o que son relevantes socialmente, son los auténticos contenidos de un currículum de ciencias sociales, es decir, la guerra de la independencia de Argelia para los franceses o la Guerra Civil y la dictadura para los españoles. Pero también serían temas controvertidos en nuestro contexto la crisis económica, la situación de desigualdad de la mujer o los movimientos migratorios en el mundo, como contenidos centrales del currículum de ciencias sociales. Algunos autores defienden una línea de cuestiones sociales centrales y temas controvertidos (Evans y Saxe, 1996; Hurst y Ross, 2000). Otros autores argumentan a favor de lo que llaman las cuestiones socialmente vivas, vivas para la ciencia, la sociedad y la enseñanza (Lagardez, 2003; Legardez y Simonneaux, 2006, Pagès y Santisteban, 2011).

Debemos defender una enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales relevantes, temas controvertidos o cuestiones socialmente vivas, no me parece que los nombres sean en este momento determinantes. Lo único importante es que el paradigma de la selección de los contenidos que deben enseñarse en un currículo de ciencias sociales, no deben ser establecidos - solamente - por la ciencia de referencia, ni la historia ni la geografía ni ninguna de las otras ciencias sociales. Creo que en la actualidad, en el mundo de la complejidad y la transdisciplinariedad, los contenidos deben ser seleccionados en función de lo que cada ciencia puede aportar a la solución de los problemas sociales que nos afectan como ciudadanía. Ésta es la auténtica revolución de nuestra era en materia de educación.

En todo caso las dictaduras de nuestro presente pasado o de nuestro pasado presente son uno de nuestros grandes temas latentes, de nuestras cuestiones socialmente vivas o de nuestros temas controvertidos... Son muchos los problemas que pueden plantearse en la actualidad para afrontar sobre otro tipo de historia de la Guerra Civil y de la dictadura, basado en la interpretación, la conciencia histórica, los relatos de los estudiantes y el ejercicio de la empatía: ¿Deben abrirse las fosas comunes que todavía existen? ¿Dónde estaban nuestros familiares y cómo lo vivieron? ¿Existe todavía resentimiento? ¿Quién se siente hoy día vencedor y derrotado? La situación que actualmente se está viviendo en Cataluña con la reclamación de la independencia: ¿qué relación tiene con la Guerra Civil y con la vida durante la dictadura? ¿Cómo conseguimos la democracia? ¿Cómo se vive la dictadura actualmente en otros países? ¿Es posible una vuelta atrás en nuestra democracia? ¿Cómo podemos avanzar para conseguir una sociedad más justa y más solidaria?

#### **Cuatro líneas para no acabar ¿Por qué son necesarias las ucronías?**

Un ejercicio interesante que incluso se han planteado historiadores de prestigio es el de pensar qué hubiera pasado si hubieran cambiado algunos acontecimientos históricos... Por ejemplo, qué hubiera pasado si no hubiera existido el golpe militar del 36 o si hubiera fracasado totalmente (Julián, 1998)... Estos planteamientos son llamados ucronías y tienen seguidores y detractores. Entre los seguidores podemos reconocer historiadores de todos los países, como en la obra de Ferguson (1998), donde encontramos el supuesto anterior sobre la Guerra Civil. Desde mi punto vista estas suposiciones son difíciles de seguir en el paso tiempo, ya que es difícil imaginarse cómo hubiera sido nuestro pasado y cómo sería el presente. Pero no me negará el lector de estas líneas que, como mínimo, es un ejercicio interesante imaginarse que la dictadura nunca existió... En todo caso, las ucronías nos muestran una realidad importante para la enseñanza de la historia, que el pasado pudo ser diferente a como fue y que, de la misma manera, existen varios futuros que podrían ser y que nos toca decidir.

## **Referencias**

AMAR, M. (2010). Instrucciones para la derrota: narrativas éticas y políticas de perdedores. Barcelona: Anthropos.

ANKERSMIT, F. R. (2004). Historia y tropología. Ascenso y caída de la metáfora. México. Fondo de Cultura Económica.

CRUZ, M. (ed.) (2002). Hacia dónde va el pasado. El porvenir de la memoria en el mundo contemporáneo. Barcelona: Paidós.

DALONGEVILLE, A. (2006). Enseigner l'histoire à l'école. Paris: Hachette.

DE VECCHIS, G.; STALUPPI, G. (2004). Didattica della geografia. Idee e programmi. Torino: Utet.

EVANS, R. W.; SAXE, D. W. (eds.) (1996): Handbook on Teaching Social Issues. Washington: National Council for the Social Studies

FERGUSON, N. (dir.) (1998). Historia virtual. ¿Qué hubiera pasado si...? Madrid: Taurus.

FERRO, M. (2009). El Resentimiento en la Historia. Madrid: Càtedra.

FONTANA, J. (1982). Història. Análisis del pasado y proyecto social. Barcelona: Crítica.

FONTANA (1999). Enseñar historia con una guerra civil por medio. Barcelona: Crítica.

GONZÁLEZ AMORENA, M.P. (2008). Los profesores y la historia argentina reciente. Saberes y prácticas de docentes de secundaria de Buenos Aires. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

GONZÁLEZ MONFORT, N.; HENRÍQUEZ, R.; PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (2008). Empathie historique pour un présent en mutation. L'enseignement et l'apprentissage de la

compréhension historique à travers une expérience didactique. Colloque Didactiques de l'Histoire, de la Géographie et de l'Éducation à la Citoyenneté. Enjeux du Monde, enjeux d'apprentissage en histoire, géographie, éducation à la citoyenneté Quels apports des didactiques? Nantes, 8-9 décembre 2008.

HOBBSBAWM, E. (1998). Sobre la historia. Barcelona: Crítica.

HURST, D.W.; ROSS, E.W. (eds.) (2000). Democratic Social Education. Social Studies for Social Change. New York. Falmer Press

JARA, M.A. (2012). Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia. Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación, 11, 15-29.

JARA, M.; SANTISTEBAN, A. (2010). Las representaciones de los estudiantes sobre la temporalidad y la Historia Reciente Presente en la formación inicial del profesorado de historia. Aportes de una investigación. Reseñas de Enseñanza de la Historia, 8, 71-105.

JULIÁ (1999). Antecedentes políticos: la primavera de 1936. Malefakis, E. (dir.). La Guerra de España 1936-1939. Madrid: El País, 17-32.

JULIÁ, S. (1998). España sin guerra civil ¿Qué hubiera pasado sin la rebelión militar de julio de 1936? Ferguson, N. (dir.). Historia virtual. ¿Qué hubiera pasado si...? Madrid: Taurus, 181-210.

LANDI, L. (2006). Insegnare la storia ai bambini. Roma: Carocci.

LEGARDEZ, A. ; SIMONNEAUX, L. (coord.) (2006): L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives. Paris: ESF éditeur.

LEGARDEZ, A. (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives. Le cartable de Clio nº 3, 245-253.

LLOBET, C.; GONZÁLEZ MONFORT, N.; HENRÍQUEZ, R.; PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (2010). L'enseignement de la guerre civile espagnole dans l'Espagne démocratique. En Falaize, B.; Koreta, M. (dir.). La guerre d'Espagne: l'écrire et l'enseigner. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique, 129-165.

MATTOZZI, I. (2006). La mente laboratoriale. Bernardi, A. (a cura di) (2006), Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico, Torino, UTET, 9-17.

PAGÈS, J. (2008). El desarrollo de la competencia histórica en la enseñanza obligatoria como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. X Jornadas Nacionales y I Internacional de Enseñanza de la Historia. APEHUN-UNRC. Río Cuarto (Argentina), 17, 18 y 19 setiembre de 2008.

PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. Jara, M.A. (coord.). Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas. Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. Neuquén (Argentina).

PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (coords.) (2011). Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Col. Documents, 97.

PRESTON, P. (2011). El holocausto espanyol. Odio y exterminio en la guerra civil y después. Madrid: Debate

RÜSEN, J. (2007). Memory, history and the quest for the future. In Cajani, L.(ed.). History Teaching, Identities and Citizenship. European Issues in Children's Identity and Citizenship, 7. CiCe. Stoke on Trent. Trentham Books, 13-34.

SANTISTEBAN, A. (2006). Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: aportaciones al debate, *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 4, 101-122. APEHUN. Argentina.

SANTISTEBAN, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. Clío & Asociados. *La Historia Enseñada*, 14, 34-56.

SANTISTEBAN, A.; PAGÈS, J. (2007). Enseñar historia, formar ciudadanos. Los conocimientos históricos y cívicos de un grupo de estudiantes universitarios catalanes. VII Congreso Argentino-Chileno de Estudios Históricos e Integración Cultural. Salta: Universidad de Salta (Argentina).

SANTISTEBAN, A.; PAGÈS, J. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Educación y Pedagogía*, 53, 15-31. Medellín. Universidad de Antioquía, Facultad de Educación (Colombia).

SANTISTEBAN, A.; GONZÁLEZ MONFORT, N.; PAGÈS, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. Ávila, R.M.; Rivero, P.; Domínguez, P.L. (Coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza, Institución «Fernando El Católico» (C.S.I.C.) / Diputación de Zaragoza/ AUPDCS, 115-128.

STURANI, M.L. (2004). *La didattica della geografia. Obiettivi, strumenti, modelli*. Torino: Edizione dell'Orso.

VALLS, R. (2007). La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 6: 61-74.

VILAR (1986). *La guerra civil española*. Barcelona: Crítica.