

Trabajo Fin de Máster (Geografía e Historia)

Modalidad A: Línea 2

Aprender de los objetos: el caso de la Guerra Civil
Española en el ámbito educativo

Learning from objects: the case of the Spanish
Civil War in the educational field

Autor

Borja López Violero

Directora

Alicia Escanilla Martín

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2022

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. Introducción y justificación.....	1-2
2. El patrimonio arqueológico como recurso educativo.....	3
2.1 <i>La arqueología llevada a las aulas: un mundo por descubrir.....</i>	4-6
2.2 <i>Los objetos hacen historia: valores y usos.....</i>	7-10
2.3 <i>El valor educativo de los museos: lugares de atracción cultural.....</i>	11-13
3. La Guerra Civil Española en las aulas de Historia.....	14
3.1 <i>El patrimonio arqueológico de la Guerra Civil Española: algunos ejemplos prácticos.....</i>	15-17
3.2 <i>Experiencias educativas en torno a la guerra: más allá del libro de texto.....</i>	18-20
4. Conclusiones.....	21
5. Referencias bibliográficas.....	22-24
6. Anexos.....	25-30

1. Introducción y justificación

Todos somos conscientes que en la sociedad del siglo XXI en la que nos encontramos es fundamental renovar las formas e ideas de enseñar una materia en la escuela, y más en el caso que nos ocupa, en el de la Historia, en donde parece y se observa que está produciéndose en la actualidad un auge en cuanto a la propia innovación educativa que pretende educar a los estudiantes desde otras perspectivas, y desde otros modelos activos que a fin de cuentas posibiliten e integren todos los conocimientos que a los propios profesores se les piden sobre sus estudiantes.

El presente trabajo responde a esas necesidades e ideas innovadoras que pretenden revolucionar la docencia del mundo actual, desde otros enfoques, con el fin último de promover nuevas actitudes, llamémosle emocionales, con respecto a esos modelos de enseñanza-aprendizaje de los que estábamos comentando. Es un trabajo que podríamos integrar realmente a casi cualquier ámbito de estudio de nuestra materia, sin embargo, he preferido centrarlo en el caso particular de la Guerra Civil Española, el cual me parece de un atractivo indiscutible y que creo que puede dar mucho juego con los estudiantes.

La Guerra Civil Española es uno de esos conflictos bélicos sobre los que más ríos de tinta se han generado bibliográficamente hablando, sin embargo son pocos los autores que han escrito sobre el conflicto desde un punto de vista arqueológico, y menos aún desde una perspectiva didáctica, más allá de todo ese conjunto de profesores que han apostado en sus clases por nuevas experiencias enriquecedoras sobre sus alumnos, y descentralizándose un poco del libro de texto que sigue siendo el principal recurso utilizado en las clases españolas de Historia. De todas estas experiencias educativas y de más cuestiones trataremos en nuestro trabajo, e incluso mostraremos sus posibles resultados.

Para elaborar eficazmente el trabajo he decidido estructurarlo en tres partes fundamentales, las cuales se corresponden a diversos temas que he considerado fundamentales a tener en cuenta, y que se justifican entre sí.

La primera parte del trabajo responde a esa necesidad de introducir en el aula nuevas formas de enseñar Historia, en nuestro caso con el uso de objetos y de patrimonio arqueológico fundamental para tratar una temática. Con esta elección, trataremos de justificar la importancia que los objetos históricos tienen a la hora de potenciar el aprendizaje del alumnado, tanto de la Educación Secundaria Obligatoria como de Bachillerato, en nuestra especialidad. Es por ello por lo que este epígrafe está dividido en tres ámbitos de estudio que pretenden mostrar cómo y por qué los objetos y la arqueología son importantes a la hora de educar a los más jóvenes.

A su vez, trataremos de repasar brevemente qué papel ha jugado y juega la arqueología sobre las enseñanzas medias actuales, sobre su importancia y qué valor se le ha dado dentro del currículo de las enseñanzas de las materias de Ciencias Sociales. La arqueología, los objetos y la cultura material tratados desde un punto de vista didáctico es la auténtica razón por la cual he pretendido realizar el actual trabajo, y trataremos de

analizarlo siempre desde una perspectiva objetiva, tal y como son estas ciencias auxiliares de la Historia.

El segundo bloque de contenidos podríamos enlazarlo con el anterior, sin embargo en este caso vamos a tratar de centrar el trabajo en el caso de estudio que nos habíamos planteado. En efecto, la Guerra Civil Española, como habíamos comentado anteriormente, es un caso muy potente a la hora de introducir nuevas formas de enseñar el suceso, en nuestro caso basado en objetos.

Su estructura sigue un orden establecido, subdividiéndose a su vez en dos epígrafes principalmente. El primero hace referencia a todo el material arqueológico del que disponemos, y que puede convertirse como parte de todo ese conjunto de recursos para potenciar esos procesos de aprendizaje que buscamos. En este apartado trataremos de visualizar cuales son los objetos patrimoniales más característicos de este período, como puede ser el caso de objetos de la vida cotidiana, otros del ámbito bélico, e incluso toda esa documentación propagandística, como es el caso de la prensa, que a su vez puede ser verdaderamente interesante su introducción en el aula.

El segundo apartado hace alusión a todas esas experiencias educativas que los profesores han puesto en marcha en sus clases, y trataremos de poner varios ejemplos enriquecedores por los cuales sirvan de apoyo a nuestro texto del trabajo. Considero que esta parte es fundamental, ya que nos sirve para mostrarnos de qué forma podemos introducir en las clases todos estos objetos patrimoniales y en qué momento, evidentemente. Es más, trataremos de acercarnos a los resultados que dieron en su momento para darnos cuenta de si realmente merecen la pena o no. Para concluir el trabajo haremos un balance general sobre los resultados obtenidos tras el análisis de dichas opciones encontradas, y valoraremos hasta qué punto es útil poner en práctica todas estas experiencias innovadoras en el aula de nuestra asignatura, así como otras posibles formas de enseñar este acontecimiento histórico tan trascendental para la historia de España durante el siglo XX.

En definitiva, la enseñanza de las Ciencias Sociales va renovándose poco a poco, y la introducción de nuevos modos de enseñanza va consolidándose a medida que se introducen en el aula. Es por esto por lo que considero tan valioso tener presente todo este tipo de trabajos, en los cuales se tratan de reflejar cual es la auténtica realidad de nuestros estudios y nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje. Es por ello por lo que considero que la enseñanza de la Guerra Civil Española, o de cualquier otro conflicto bélico, puede ser realmente beneficiosa la introducción de otros nuevos modelos educativos, ya que, en el caso de la guerra que nos ocupa, parece que su enseñanza se está quedando algo obsoleta, y ante esta dificultad que se nos presenta es importante buscar otros recursos e ideas que potencien la propia motivación del alumnado, que es a fin de cuentas nuestro propósito a seguir.

2. El patrimonio arqueológico como recurso educativo

La gran mayoría de historiadores están de acuerdo en que para analizar la historia, tratarla y comprenderla es necesario acercarse a las fuentes materiales que el tiempo nos ha legado. Tal es la importancia que conlleva estudiar estos restos del pasado que algunos historiadores, como es el caso de E. Moradiellos, se atreven a afirmar que “el pasado, en realidad, no existe; del pasado sólo nos quedan restos (...) y documentos escritos y, en el siglo XX, también orales” (Prats & Santacana, 2011). En este sentido, y siguiendo fíjamente sobre las diversas conclusiones a las que los especialistas llegan, la aplicación del patrimonio arqueológico sobre la educación es fundamental puesto que:

“La finalidad básica del patrimonio arqueológico es la de facilitar la comprensión de las sociedades pasadas y presentes, de forma que los elementos patrimoniales se definan como testigos y fuentes para su análisis, desde los que partir para lograr el conocimiento del pasado y (...) la comprensión de nuestro presente. Se pretende, con ello, potenciar el respeto a la diversidad y pluralidad desde perspectivas sociales, culturales y políticas, al tiempo que valorar la importancia del patrimonio en nuestra sociedad” (Cuenca López, 2010).

No obstante, para comprender más a fondo la introducción y difusión del patrimonio en la educación, y de su propia accesibilidad, es fundamental considerar dos grandes espacios totalmente diferenciados como son el caso del aula, por un lado, y por otro, de los centros de interpretación patrimonial, ya sean museos, estancias de investigación y/o centros de excavación arqueológicos. Ambos casos responden a diferentes modelos de difusión patrimonial distintos. Partiendo de que, en el primer caso, la educación a la que pertenece es formal, y por lo tanto regulada estatalmente, la introducción de la educación patrimonial va a variar en función de diversos factores, como son el caso del currículo de la asignatura de Historia, el curso académico en el que nos encontremos y, por supuesto, del nivel de conocimientos que el docente responsable de la materia tenga adquiridos para tal fin.

En palabras de algunos investigadores, y haciendo referencia a los casos de la educación informal, “habitualmente se ha considerado como difusión del patrimonio a todas estas prácticas pertenecientes a la educación informal, desde perspectivas turísticas o de ocio en general, tratando de perseguir con ello una finalidad cultural en los centros de interés patrimonial” (Cuenca López, 2010). Es por ello, por lo que es importante diferenciar su función con respecto al caso de la educación formal, en donde se pretenden otros objetivos más enfocados a la educación de ciudadanos responsables y comprometidos con su pasado histórico, además de funcionar “como complemento de los contenidos trabajados en el aula” (Cuenca López, 2010).

2.1. La arqueología llevada a las aulas: un mundo por descubrir

Tal y como aparece representado en el título, la arqueología, como disciplina científica que se encarga de “investigar e interpretar el pasado a partir de sus restos materiales” (Cardona & Feliu, 2014), puede convertirse en un importante recurso didáctico a la hora de enseñar la materia de Historia en la escuela. No obstante, y como veremos posteriormente, son diversas las dificultades con las que nos podemos encontrar para tal fin. A pesar de ello, dentro del balance con el que nos encontramos, la arqueología supone una disciplina facilitadora del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de los estudiantes, puesto que “su metodología facilita que sea el estudiante el que construya su propio conocimiento y desarrolle las denominadas habilidades del pensamiento histórico” (Meseguer Gil, Arias Ferrer, & Egea Vivancos, 2017).

Otras partes interesantes a tener en cuenta son la “interdisciplinariedad que conlleva su puesta en práctica, el trabajo en equipo por parte del alumnado e, incluso, la puesta en valor del patrimonio histórico que estamos resaltando como parte esencial de los contenidos curriculares” (Meseguer Gil, Arias Ferrer, & Egea Vivancos, 2017). En efecto, desde las últimas décadas, el patrimonio arqueológico ha recibido una notable atención y especial interés, “puesto que su utilización didáctica tiene un significado, es la memoria de un lugar, de una actividad educativa, pero también de generaciones de personas” (Vázquez Ramil, 2018). Esta afirmación refuerza la idea general sobre la empatía que puede llegar a producir, sobre la mayor parte de los estudiantes, la indagación a través del patrimonio histórico perteneciente a las sociedades del pasado.

En este proceso de introducción patrimonial en las aulas de Historia, y como decíamos anteriormente, existen dificultades a tener en cuenta. Es el caso, a modo de ejemplo, del coste que puede producir sobre el centro educativo adquirir todo aquel material arqueológico y objetual para la propia labor docente, o el simple hecho de representar una excavación arqueológica en el aula, hecho que sin duda puede resultar ser, en ocasiones, difícil de conseguir a nivel técnico. Es por ello por lo que algunos autores han tratado de analizar el papel que los libros de texto, en el aula de secundaria, juegan a la hora de introducir el patrimonio arqueológico. Sin duda, “los propios libros de texto pueden ser la base sobre la que realizar indagaciones de corte arqueológico si estos dejan de ser considerados como protagonistas indiscutibles del proceso de enseñanza-aprendizaje y pasan a ser instrumentos de apoyo” (Meseguer Gil, Arias Ferrer, & Egea Vivancos, 2017).

En cualquier caso, lo cierto es que son pocos los docentes, en España, que complementan en sus clases aspectos relacionados con el patrimonio arqueológico, a pesar de que poco a poco se van sumando a la lista otros tantos que deciden innovar la metodología que están planteando, por lo que veremos algunos ejemplos posteriormente. Este caso es significativo en Andalucía, en donde “el profesorado en activo no aborda en general el patrimonio como un contenido y recurso de apoyo al trabajo en la línea de la educación para la ciudadanía” (Estepa, Cuenca, & Martín, 2015). A pesar de ello, la tendencia va variando a medida que docentes y trabajadores en la escuela ponen en marcha nuevos proyectos que significan valorar mayormente el patrimonio, la historia material y, en definitiva, la cultura que nos rodea. Esta tendencia viene, desde hace tiempo, reflejada

sobre los datos aportados por el Observatorio de Educación Patrimonial en España, puesto que “se reflejan muchas de estas propuestas didácticas e innovadoras que buscan el cambio educativo en este sentido” (Estepa, Cuenca, & Martín, 2015).

Más allá de la relevancia curricular que el libro de texto tiene o no, es certero afirmar la importancia que el patrimonio tiene a la hora de introducir su técnica de estudio y trabajo, como parte de los recursos y complementos que el docente guarda para desarrollar sus clases, y para reafirmar, en definitiva, los valores que transmite, como son el caso del respeto a la cultura, a la diversidad de ideas y/o construcciones, tanto pasadas como presentes, y formar a ciudadanos comprometidos con su propia cultura y la de los demás. El uso interactivo del libro de texto, que puede aportar recursos muy valiosos para enseñar la Historia desde una perspectiva patrimonial, sumado a la era en la que nos encontramos, en donde las nuevas tecnologías juegan un papel clave y protagonista, pueden resultar ser estrategias muy útiles a la hora de innovar y utilizar otros métodos didácticos para investigar el pasado humano.

Todas estas formas de enseñar la asignatura de Historia derivan de una clara necesidad, como es el caso de la renovación y revalorización de las Ciencias Sociales en el currículo de nuestra materia. En efecto, es cierto que existen nuevas formas de enseñar Historia, como es el caso que nos ocupa, y que podemos ir más allá del propio proceso expositivo en cuanto a la metodología que los docentes plasman durante sus clases. Más aún por el momento en el que nos encontramos, puesto que, y como resaltan algunos “enseñar hoy supone un gran reto para los que pretendemos que el conocimiento social, y en especial el histórico, sea útil a los alumnos para desenvolverse con autonomía, responsabilidad y capacidad crítica en una realidad social tan compleja e incierta” (Estepa Jiménez, 2017).

Algunos autores, los que más importancia tratan de transmitir, al menos, en cuanto a la relevancia de la educación patrimonial en la escuela, “consideran para el patrimonio un tratamiento curricular de carácter transversal ante su relevancia didáctica como contenido objeto de estudio, recurso para su aplicación en los procesos educativos y estructurador del conocimiento” (Cuenca López, 2010). Este grupo de autores creen conveniente introducir cambios en el currículo de la materia de Ciencias Sociales dándole una mayor importancia, con todo esto, a una educación más visual y motivadora para los estudiantes, en donde el verdadero foco de atención se centrase fundamentalmente en los propios referentes patrimoniales. Todo ello concuerda con la afirmación teórica, respaldada por Cardona y Feliu, en donde afirman que “la arqueología facilita un acercamiento tangible al pasado, de tal manera que la reproducción de procesos y el contacto sensorial con los restos materiales proporciona una comprensión más global de la historia” (Cardona & Feliu, 2014).

A día de hoy, “algunas experiencias didácticas, como el *Living History*, siguen presentes puesto que a nivel educativo han generado grandes resultados en el proceso y, en este sentido, han acabado dando la razón a los autores que la protegían” (Cuenca López, 2010). La experiencia *living history* posee una larga tradición desde que se fundó en Estados Unidos, y podríamos definirla como:

“Una estratègia de presentació del patrimoni que té per objectiu situar el visitant en un altre moment de la història, fer-lo viatjar al passat, en un determinat moment del passat. Per fer-ho utilitzen diferents mitjans que posen a l’abast del visitant amb la finalitat de crear l’escenografia perfecta: objectes reals o reproduccions de l’època, documents que il·lustren fets (...), activitats pròpies del moment (...)” (Santacana Mestre & Serrat Antolí, L’ensenyament de la història i el living history, 2002).

No obstante, para conseguir unos buenos resultados en el proceso educativo con la introducción de todas estas metodologías es conveniente fijarse sobre los objetivos que deseamos cumplir, y sobre todo, conocer correctamente el contexto de aula en el que nos encontramos para potenciar al máximo los saberes que deseamos que los estudiantes adquieran con la propuesta metodológica más allá del libro de texto. Conocer al alumnado, por supuesto, es otro de los conocimientos previos que el profesorado debe tener en cuenta, dada la importancia de diversificar los contenidos en función del curso académico, fundamentalmente sobre los cursos pertenecientes a la ESO y anticiparse a los problemas y/o conflictos que puedan surgir de la experiencia.

En definitiva, a pesar de la lenta progresión que se va produciendo en cuanto al acceso educativo del patrimonio arqueológico y, generalmente, de todo aquello no perteneciente al libro de texto, seguimos impartiendo una materia fundamental desde un prisma demasiado expositivo y, por lo tanto, poco activo y/o participativo por parte de los estudiantes. “Muchos estudios muestran cómo el patrimonio arqueológico reflejado en los libros de texto siguen siendo meras muestras ilustrativas y acompañantes al propio texto, con poca demanda procedimental y en donde prima una valoración estética completamente academicista” (Meseguer Gil, Arias Ferrer, & Egea Vivancos, 2017). Todo esto, en sí, tiene un sentido completamente curricular, puesto que es necesario revalorizar las Ciencias Sociales en un mundo digitalizado como en el que vivimos, y es por ello fundamental dotarle de un sentido relevante de cara a una educación de calidad.

2.2.Los objetos hacen historia: valores y usos

Dentro del rico patrimonio con el que nos podemos encontrar a la hora de enseñar e interpretar la historia, las fuentes materiales juegan un papel clave para cumplir tales objetivos. En efecto, los objetos históricos, como parte fundamental en la investigación arqueológica, “son un vestigio de gran interés para conocer las características y formas de vida de un grupo humano y su grado de desarrollo” (Prats & Santacana, 2011). Otra definición podría ser la del “objeto, entendido como cultura material, es una fuente de información para conocer el funcionamiento de las sociedades que nos han precedido” (García Blanco, 1997). Evidentemente, existe multitud de objetos que nos pueden interesar para complementar nuestro sistema de enseñanza con el uso de los objetos, no obstante, resulta muy importante priorizar y subdividir por categorías todos aquellos que más nos interesan, y los que no.

Siguiendo con los estudios e investigaciones de algunos de los especialistas que han desarrollado este mismo tema, cabe afirmar que:

“Estas fuentes (entre ellas las objetuales) son de naturaleza muy diversa, por ejemplo fuentes materiales, en donde podríamos resaltar objetos de todo tipo, monumentos o caminos. También las fuentes escritas, como los periódicos, cartas o diversos documentos, las fuentes iconográficas (ilustraciones o grabados) y, por último, las orales (relatos)” (Llonch Molina & Parisi Moreno, 2016).

Decimos que los objetos son un recurso importante a la hora de enseñar Historia por un hecho fundamental, y es que nos sirven como un transmisor directo e informativo sobre las sociedades del pasado. Tal y como afirma Hernández de la Cruz, “el legado cultural es la expresión del pasado en el presente. Es sin lugar a dudas, el soporte de una realidad anterior y, en consecuencia, nos permite conocer las relaciones entre el pasado y presente para edificar el futuro” (Hernández de la Cruz, 2016). Por esta razón, la enseñanza a través de objetos, nos resulta muy útil para enseñar a nuestro alumnado, puesto que se les enseñan a razonar como verdaderos historiadores, conociendo por ellos mismos las técnicas y los métodos que tienen los historiadores para investigar el pasado desde prismas objetivos. Además de todas estas razones, enseñar la Historia a través de objetos “ayuda a potenciar sobre nuestro alumnado la observación, la comparación, la deducción y otras habilidades con el objeto de que se analiza” (Prats & Santacana, 2011).

Esta razón se debe a que los objetos aportan un grado de originalidad y fiabilidad muy elevado, en comparación con otras fuentes patrimoniales, como pueden ser los casos de un documento escrito o, simplemente, un monumento. En estos dos últimos casos es posible que sus autores los utilizasen a favor de una determinada memoria histórica, es decir, intencionadamente y sujetos a una cierta subjetividad. “Así, a diferencia de éstos últimos, la información proporcionada por un objeto no suele estar mediatizada por la interpretación o por la intencionalidad del autor” (Llonch Molina & Parisi Moreno, 2016).

Los objetos poseen múltiples funcionalidades, valores y usos, no obstante debemos de diferenciar a grandes rasgos las propias utilidades que sirvieron para desarrollarse en un aspecto en concreto. Es cierto que los objetos se inventan y fabrican para un fin, puesto

que, a modo de ejemplo, una silla se fabrica para sentarse, y para ello se utilizan una serie de materiales y formas aptas para que dicha funcionalidad sea efectiva. Este hecho parece evidente, pero a la hora de enseñar los objetos más característicos de cada período histórico, es necesario dejar claro a los estudiantes para qué sirve cada uno de ellos, y de qué modo se ha fabricado para responder a unas diversas utilidades. En este sentido:

“La estrecha relación entre identidad y uso hace que cada objeto sea aquello para lo que sirve, de tal modo que la forma, determinada por su uso, se convierte en el aspecto más relevante del objeto, no sólo porque lo identifica sino también porque representa su uso” (García Blanco, 1997).

Además de la funcionalidad sobre la que asume un objeto fabricado por las sociedades humanas del pasado, cabe diferenciar un aspecto muy importante como es el caso del valor simbólico, de lo que representa dicho objeto y cómo pierde funcionalidad. En este sentido, existe un amplio grupo de objetos en donde es mayor el valor simbólico que la propia función determinante del objeto, como puede ser el caso de una obra de arte. La estética, la belleza y, en definitiva, el propio significado simbólico, es la propia razón por la cual se crea. Según afirma García Blanco, “todos los objetos tienen un contenido simbólico y, por ello, son capaces de informar sobre el sistema de valores y creencias de una sociedad” (García Blanco, 1997). Esta afirmación se interpreta desde el punto de vista de la simbología que aporta el objeto, en el sentido de reafirmarse como parte del sistema de valores determinado por una sociedad o cultura humana.

Es tal la importancia que las sociedades del pasado les dieron a los objetos, a su elaboración y difusión, que hoy día estamos rodeados de todos ellos. Algunos los pasamos por alto, puesto que no les damos la importancia que se merecen o, simplemente, nos hemos familiarizado con ellos. En efecto, y siguiendo con la afirmación de que los objetos ayudan a comprender la realidad en la que las sociedades humanas se encuentran, quedaría bien clara la idea de que los objetos enseñan, reproducen y, por supuesto, sirven de modelo para comprender el funcionamiento de las sociedades, tanto del pasado como del presente. Tal y como afirman en su artículo Llonch Molina y Parisi Moreno:

“Los objetos son fundamentales para el conocimiento acerca de una cultura, puesto que en ellos se reflejan las formas de vida de los grupos humanos a quienes pertenecieron, su grado de desarrollo, sus actividades productivas, sus creencias, el contexto histórico en el que dicha cultura se sitúa, entre otros” (Llonch Molina & Parisi Moreno, 2016).

Por consiguiente, para enseñar el pasado a través de objetos y del patrimonio en general es necesario reflexionar sobre cómo, y de qué manera es útil para nuestro alumnado enseñar de esta forma. En primer lugar, el docente tiene que darse cuenta de que analizar e interpretar el objeto a estudiar es una de las partes fundamentales del proceso, puesto que “mediante el análisis podemos saber cómo es un objeto, cómo se comporta, cuál es su función, cómo se ha fabricado técnicamente, qué implicaciones económicas tiene y, en definitiva, qué significa en la historia de la cultura” (Santacana i Mestre & Llonch Molina, 2012). Así pues, es una parte fundamental darse cuenta de aquellas partes del objeto que lo componen y, finalmente, responder a todos aquellos porqués de su creación para y por

la sociedad. Esta idea responde a una cuestión fundamental en cuanto al análisis de la función didáctica de los objetos, puesto que, y tal y como afirman Santacana y Martínez en una de sus conferencias de divulgación:

“Todo aquello que se enseña a través de la imagen de un resto de un objeto atrae la atención del alumnado con mucha más facilidad, ya que la existencia de un soporte material actúa como un pequeño imán sobre nuestro alumnado y resulta mucho más fácil para el profesor trabajar con un objeto que trabajar sin él. Además, hay que tener en cuenta que la mayoría de las veces el objeto que se propone no es fácilmente reconocible para los alumnos, ya que los artefactos del pasado suelen ser muy desconocidos y ello nos permite introducir en las sesiones cuestiones o preguntas enigmáticas del tipo, ¿Para qué sirvió esto? O, ¿Cómo funcionaba? Puesto que trabajar a través de enigmas supone mucho más atractivo de investigar para los alumnos” (Santacana, 2022).

Existen diversas formas de análisis para un objeto en concreto, no obstante para educar mediante el patrimonio a través de la educación formal es necesario centrarse en sus puntos más importantes. El primero de ellos, denominado análisis morfológico, sirve para hacerse una idea de cómo es el objeto, qué forma tiene o si está compuesto por diversas piezas. El siguiente, el análisis funcional, responde a la necesidad de “descubrir los principios del funcionamiento del objeto, relacionando su estructura y función” (Santacana i Mestre & Llonch Molina, 2012). El tercer análisis, el técnico, ayuda a los estudiantes a descubrir por ellos mismos sobre cómo o de qué manera se ha fabricado el objeto. Este perfil de análisis es muy importante, puesto que nos instruye en la manera por la cual el objeto ha sido creado, además de los materiales que se han utilizado para tal fin.

Otra de las investigaciones que el objeto requiere, sobre todo si queremos conocer a fondo las funciones que se pretenden, es el del análisis económico, por un lado, y el sociológico por otro. El primero de ellos, el económico, nos sirve para interpretar los costes que produjeron tal objeto, tanto pasados como presentes, y así conocer el valor adjudicado. En el caso del segundo análisis, el objetivo primordial está en conocer a qué grupo de personas está dirigido dicho objeto, y de esta manera interpretar mejor las funciones y/o objetivos que el objeto persigue. En este sentido, lo que busca este último tipo de análisis es responder a la cuestión de hacia qué grupo está destinado tal objeto, e incluso quién o quienes han sido sus fabricantes. Por último, las dos últimas perspectivas de análisis son la estética y la histórico- cultural. En el primero de los casos, el estético, sirve para informar sobre los cánones estéticos (de belleza) que persigue, o no, una determinada pieza. En el caso del histórico-cultural, por su parte, responde a la cuestión contextual, al significado cultural que dicho objeto posee en el momento histórico en el que se fabricó.

Dichas formas de analizar e interpretar un objeto han sido expuestas en innumerables trabajos de investigación, y todo apunta a que cada una de sus partes son fundamentales para el aprendizaje con objetos por parte de los estudiantes, con sus procesos de adquisición de nuevas competencias tales como, a modo de ejemplo, “las de obtención de conocimiento histórico como procedimentales, es decir, sirven tanto para el aprendizaje

de la Historia como para la adquisición de metodologías de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en general” (Llonch Molina & Parisi Moreno, 2016).

En definitiva, la adquisición de nuevos modelos y métodos de enseñanza del pasado son clave en una sociedad cada vez más cambiante, heterogénea y, al parecer, con verdadera falta vínculos motivacionales. El patrimonio histórico, de donde podemos extraer objetos, como los cotidianos, se puede llegar a convertir en una herramienta muy útil para los docentes que imparten las Ciencias Sociales, puesto que ayudan, como ya hemos comentado, a la motivación y capacitación de los estudiantes de la materia, dotándoles de un mayor interés por la Historia en general y, en cierto modo, desarrollando una incipiente inclusión del alumnado en el aula. Así pues, la introducción de este tipo de enseñanza va a resultar ser una herramienta activa y motivadora para los estudiantes, en comparación con la clase tradicional y memorística que, y como ya hemos podido observar, cada vez recibe mayores críticas por parte de la comunidad educativa.

2.3. El valor educativo de los museos: lugares de atracción cultural

Dentro de la educación no formal, es decir, aquella que hace referencia a la que no se desarrolla en un contexto escolarizado, encontramos una institución que probablemente sea una parte esencial dentro del estudio e investigación de la Historia. En efecto, los museos y centros de interpretación del patrimonio, “se han convertido en lugares idóneos para generar aprendizajes a partir de la herencia cultural” (Suárez Suárez, Calaf Masachs, & San Fabián Maroto, 2014). Los museos, ya sean de corte privado o de ámbito estatal, son herramientas fundamentales en los procesos de enseñanza-aprendizaje para los estudiantes, puesto que algunas interpretaciones de investigadores, como las de Roser Calaf, dejan bien claro que “en los espacios informales se producen situaciones ricas en estímulos. Además, dan la posibilidad de trabajar para un aprendizaje significativo y propicia la relación de personas pertenecientes a diversas disciplinas que desean un bien común” (Hernández de la Cruz, 2016).

A pesar de ello, no todos los profesores de la misma rama de las Ciencias Sociales están de acuerdo en los mismos argumentos, y siempre existen dificultades a la hora de establecer unos criterios claros en cuanto a la introducción del alumnado en el ámbito de la educación no formal y en museos. El problema se produce cuando “a pesar de considerarse como prácticas complementarias al currículo, a día de hoy, en la práctica pocas veces superan la consideración de actividades extraescolares” (Suárez Suárez, Calaf Masachs, & San Fabián Maroto, 2014). Lo cierto es que muchas de estas visitas que se producen desde los centros educativos, y siguiendo con las afirmaciones redactadas por los autores antes citados, no poseen unas intenciones de retención de los mensajes a largo plazo, sino que más bien, la visita a los museos arqueológicos se contemplan como unas salidas orientadas a la pasividad de los alumnos, en donde la continuación de los saberes y competencias en el aula no tienen espacio, puesto que están completamente descontextualizados de la realidad educativa del momento.

En cualquier caso, es evidente que para que la didáctica del patrimonio funcione y se adquieran los conocimientos oportunos, por parte de los estudiantes, es necesario que lo que se observe y aprenda en el museo sea trasladado a la escuela, relacionando con ello los saberes adquiridos en el museo con los contenidos referentes al currículo de la materia. Muchos estudios apuntan que la relación directa entre salir del aula, observar la realidad patrimonial y, posteriormente, trabajar con los conceptos adquiridos durante la visita “son parte esencial de lo que se ha llamado *Escuela Activa*, en donde se parte de la idea de que se aprende por descubrimiento” (Calaf masachs & Suárez Suárez, 2011). Estas ideas son fundamentales de que los propios docentes las conozcan, y partan desde una idea clara de qué hacer y programar debidamente una visita a un museo.

Ahora bien, y siguiendo con lo expuesto anteriormente, el papel del docente en este tipo de actividades es fundamental en cuanto al desarrollo educativo de los estudiantes en el centro patrimonial. Tal es el caso que, en la gran mayoría de los casos, los aprendizajes no se pueden llegar a producir con la ausencia del profesor, sin un guía que sepa trasladar la realidad patrimonial de los museos al pensamiento e interpretación de los alumnos. Citando lo expuesto por Calaf Masachs y Suárez Suárez:

“Es necesaria una mediación de alguien que ayude a descubrir las razones más profundas de las cosas, consecuencia de un pensamiento más elaborado que interpreta y valora, que guía y favorece la adquisición de valores. La mera observación resulta un conocimiento superficial, ya que con ella no se llega a descubrir las razones profundas de las cosas y de los hechos (...)” (Calaf masachs & Suárez Suárez, 2011).

Por esta razón, y muchas otras, la observación directa de los objetos y del patrimonio conservado en los museos necesita de la referencia por parte del docente, en donde se guíen los conocimientos de los alumnos para que así sea efectivo el aprendizaje, y que finalmente resulte útil la salida y visita al centro cultural. Es más, resulta así de favorable la interacción en el museo por parte de un guía profesional, puesto que puede llegar a convertirse en otra figura de referencia si así la situación lo requiere, aportando con ello ese vínculo con los objetos que se encuentren, explicándoles lo fundamental y los conocimientos que podemos extraer de ellos. En efecto, y tal y como lo ha señalado Benejan:

“No solo basta con la información obtenida por los sentidos, se requiere la presencia de un mediador que garantice la conducción del aprendizaje, para contribuir a la esencia de los fenómenos de aquello que se observa y como tal, propicie el desarrollo a niveles superiores de pensamiento donde se logre interpretar y valorar” (Hernández de la Cruz, 2016).

Por otro lado, podríamos considerar al museo como un centro educativo que, al igual que el centro escolar, va a ser una institución que acompañe a los estudiantes en sus procesos de adquisición de saberes y competencias. De ellos hablaremos posteriormente, no obstante, “una de las principales funciones que debe de acometer el museo es la de transmitir, en este sentido, el amor por el concepto de cultura, directo y sin fisuras” (Montenegro Valenzuela, 2011). En efecto, el museo tiene la responsabilidad de educar a los estudiantes en el respeto y protección del pasado material de las sociedades humanas, y, en definitiva, ser conscientes de la importancia que el patrimonio tiene dentro de las relaciones y vínculos humanos. Tal y como afirma *Hansen* sobre la adquisición de competencias con los objetos en el museo:

“Objects in a museum’s collection are powerful tools for making connections with our visitors. Objects are also important for teaching intellectual skills, including observation, analysis, inference and critical thinking. Many of these skills are included as Social Studies Curricular Competencies in British Columbia and object-based activities are often considered a key principle of successful museum programs” (Hansen, 2019).

Los objetos, en este sentido, son la herramienta museística que permite pensar a los estudiantes, razonar e imaginarse situaciones novedosas a través de la observación. De esta forma se llegan a reevaluar las Ciencias Sociales, y con ello, por supuesto, la Historia, puesto que se aprende a través de nuevas experiencias, en donde a los estudiantes “los hacemos partícipes de una realidad fuera de su tiempo, de la que devienen y forman parte” (Hernández de la Cruz, 2016). Un tema interesante a relacionar con lo anteriormente expuesto, es el del vínculo existente entre el sistema emocional humano con el

patrimonio, principalmente material, aunque, y como se ha investigado, también el inmaterial.

En efecto, los restos del pasado emocionan, puesto que son capaces de transportar a las personas a otros momentos del pasado, de forma imaginativa, por lo que cabría afirmar que “el patrimonio es una herramienta educativa ya que contiene un alto potencial de emotividad” (Santacana Mestre & Martínez Gil, *El patrimonio cultural y el sistema emocional: un estado de la cuestión desde la didáctica*, 2018). Partiendo de la idea de que para que se produzca un aprendizaje significativo es necesario que se desarrollen diversas emociones en nuestro organismo, como la alegría, satisfacción o felicidad, es posible extraer tres factores principales que se producen en nosotros mismos para emocionarnos con el patrimonio. Estos son el de la sorpresa, la identidad cultural con el objeto al que nos referimos y, fundamentalmente, el de la empatía, puesto que:

“Comprender el pasado solo es posible mediante importantes dosis de empatía, y el conocimiento y aprendizaje de la historia a través del patrimonio cultural se desarrolla y crece mediante reacciones empáticas que tenemos hacia personas y escenarios que existieron en el pasado” (Santacana Mestre & Martínez Gil, *El patrimonio cultural y el sistema emocional: un estado de la cuestión desde la didáctica*, 2018).

Los museos, en definitiva, son espacios que desde hace tiempo atrás “han sido consagrados como unos lugares idóneos para la conservación de objetos a los que la sociedad adscribe un valor especial” (Ballart y Hernández, Fullola i Pericot, & Petit i Mendizábal, 1996). Los museos, en su doble faceta de almacén de objetos y materiales que han sobrevivido hasta nuestros días, por un lado, y de centros educativos, por el otro, son unos lugares idóneos para que se conviertan en un soporte más a las enseñanzas regladas en la Educación Secundaria Obligatoria y, por supuesto, en Bachillerato. Tal es su importancia, que algunos los han llegado a considerar como unos verdaderos laboratorios de experimentación, en donde los objetos adquieren un papel protagonista en el desarrollo de los aprendizajes que se van a llevar a cabo. Para ello estos objetos, “como la materialización de la historia en nuestros días que significan” (Ballart y Hernández, Fullola i Pericot, & Petit i Mendizábal, 1996), suponen mucho más que unos simples artilugios conservados en el tiempo, sino que han adquirido, con el paso del tiempo, un valor humano digno de investigación, divulgación y respeto.

3. La Guerra Civil Española en las aulas de Historia

Son muchos los acontecimientos que durante el siglo XX español han sido objeto de debate e investigación, sin embargo, el perteneciente a la Guerra Civil ha traspasado los límites y se ha convertido en uno de los hechos recientes más estudiados, a nivel internacional. Tal y como afirma Casanova, “ningún otro período de nuestra historia ha generado tantos libros, testimonios, debates y disputas tan agrias como estériles” (Casanova Ruiz, 2012). En efecto, a pesar de significar un período conflictivo, lleno de disputas y debates entre todo tipo de sesgos ideológicos, la Guerra Civil Española supone un cambio en las mentalidades de todos los españoles, por lo que fue y sucedió posteriormente, con los años de dictadura.

Ante este camino repleto de dificultades, cabe preguntarse de qué manera es conveniente tratar y estudiar el conflicto que nos ocupa, sobre todo, y como es nuestro caso, destinado a un aula de educación secundaria y/o bachillerato. Y es que, a pesar de significar un hecho con el que contamos con un sinfín de recursos, como los arqueológicos y fuentes materiales de diversa índole, lo cierto es que muchos docentes continúan utilizando métodos tradicionales, en donde lo memorístico impera sobre otros sistemas de enseñanza-aprendizaje. Los objetos, como los restos arqueológicos de diverso tipo, fuentes escritas y los materiales con los que contamos de aquel momento, significan ser una parte fundamental a la hora de enseñar a los estudiantes. La realidad es que “los vestigios de la guerra y la posguerra nos rodean por todas partes (...). Sean trincheras o monumentos a los caídos, lo cierto es que la materialidad del conflicto forma parte de nuestro paisaje cotidiano” (González Ruibal, 2016).

En efecto, entender el conflicto supone mucho más que impartir una clase teórica, en donde el profesor exponga los principales acontecimientos históricos que se produjeron en España a lo largo de esos casi mil días. En cierto modo entender la Guerra Civil, tal y como se expone a continuación:

“Exige caminar, contemplar y vivenciar lugares interpretando vestigios que, en definitiva, son trazas materiales, fuentes primarias que nos explican aspectos del conflicto. En este sentido, entendemos que los referentes patrimoniales pertenecientes a la guerra, funcionan como un puente de materialidad que nos permite intuir y entender” (Feliu Torruella & Hernández Cardona, 2013).

De esta forma, y “lejos de emplear una historia concebida como teórica, sin posibilidad de poder enseñarse y aprenderse a través de lo más práctico” (Saenz del Castillo Velasco, 2015), la enseñanza a través del patrimonio cultural bélico permitirá indagar sobre los hechos, sobre la realidad material que el tiempo ha legado a través del paso del tiempo y, en definitiva, aproximar a los estudiantes a una nueva metodología de aprendizaje, en donde se mejore su capacidad de reflexión crítica frente a las diversas situaciones con las que se deben de enfrentar para llegar a la verdad de los hechos. El patrimonio histórico de la Guerra Civil es, definitivamente, el máximo exponente de la realidad social y política de un momento trascendente de nuestra historia más próxima, y para ello vivirla, en último término, será la meta a conseguir por los docentes tras su propuesta en el aula.

3.1.El patrimonio arqueológico de la Guerra Civil Española: algunos ejemplos prácticos

La arqueología de la Guerra Civil Española, tal y como han mencionado más de un especialista que ha estudiado su contexto, “aún está en pañales, puesto que, al tratarse de ser una ciencia joven, unido a los acontecimientos no muy lejanos que supusieron el conflicto” (Mezquida Fernández, 2013), hacen que hoy en día exista una cierta confusión en cuanto a su investigación, e incluso legislación. En efecto, y a pesar de la existencia de algunos grupos autonómicos y asociaciones para recuperar la memoria histórica de la guerra, lo cierto es que:

“Este patrimonio es uno de los más desconocidos de nuestra historia más reciente, tal vez por la abundante bibliografía que se ha escrito sobre el conflicto, o bien por no haber cumplido con los requeridos “cien años” para su protección, según la *Ley de Patrimonio Histórico Español*, el caso es que apenas existen iniciativas para su protección” (Pérez Juez, y otros, 2004).

La situación es alarmante, tal y como acabamos de comentar, no obstante existen muchos otros factores que ralentizan su trabajo y/o conservación. Tal es el caso de la politización que supone estudiar el conflicto bélico de la Guerra Civil, en donde a muchos investigadores se les tilda de pertenecer a grupos extremadamente ideologizados y, por ende, acaban abandonando el trabajo de campo en un yacimiento arqueológico. Sin embargo el trabajo que nos hemos propuesto consiste en identificar todos aquellos restos y materiales que dichos arqueólogos, de una manera u otra, han tratado de sacar a la luz para poder ser investigado con suficiente objetividad, a pesar de la “fragmentación de las investigaciones y el localismo que suponen las diversas asociaciones de recuperación de memoria histórica en nuestro país, las cuales, a pesar de todo, realizan buenos trabajos” (González Ruibal, 2016).

La arqueología del conflicto es útil desde un punto de vista didáctico, puesto que “sobre el subsuelo se localizan estructuras y restos materiales, fuentes primarias que pueden resultar muy importantes para entender los más diversos aspectos del conflicto” (Hernández Cardona & Feliu Torruella, 2019). Evidentemente, la cantidad, e incluso la calidad de los materiales encontrados en los yacimientos dependen, en gran medida, de las acciones que se han llevado a cabo en el recinto, como puede ser el caso de una batalla. “De entrada, y mediante la actividad arqueológica, se pueden identificar las estructuras, y también recuperar restos muy cotidianos: tinteros, botones, monedas, objetos metálicos diversos, latas de conserva... Si se produjo combates es fácil encontrarse cartuchos, balas, casquillos, fragmentos de metralla...” (Hernández Cardona & Feliu Torruella, 2019). En muchos casos, los arqueólogos suelen encontrarse con restos de los uniformes de los soldados que compusieron ambos bandos, e incluso con restos óseos que quedaron sobre la tierra, o, en muchos otros casos, fueron enterrados por el bando enemigo, famosas son las fosas comunes que las componían.

Otros artefactos igualmente útiles que aparecen sobre diversos contextos son la prensa, cuentos, fotografías, como los álbumes familiares, y pequeños relatos de personas que

cuentan sus largas experiencias luchando en el frente, en muchas ocasiones disparando a muchos de sus conocidos. La prensa, sin ir más lejos, “es una fuente primaria de gran interés didáctico” (Hernández Cardona & Feliu Torruella, 2019), puesto que sobre ella se refleja las distintas realidades en función del bando al que pertenezca, por lo que son un medio de propaganda muy útil para trabajar en las aulas de nuestra materia.

“El análisis de anuncios y propaganda, de las carteleras de cine, de los ecos de la sociedad, nos permite conocer las diversiones del momento (películas, teatro, libros), los productos alimentarios cotidianos, los avances en medicina y, en definitiva, el imaginario que predomina en la sociedad” (Hernández Cardona & Feliu Torruella, 2019).

La prensa, así como los anuncios de corte propagandístico, “nos sirven para ilustrar las diversas posiciones ideológicas y políticas que surgieron durante el conflicto, así como el pensamiento de la época” (Feliu Torruella & Hernández Cardona, 2013). La fotografía, por su parte, ya estaba plenamente consolidada, y fueron muchos los fotógrafos de las más diversas nacionalidades a captar los momentos más importantes del conflicto. “Los reporteros gráficos documentaron los frentes, la retaguardia, la actividad política, la vida cotidiana, generando productos capaces de hacer despertar emociones y experiencias estéticas” (Feliu Torruella & Hernández Cardona, 2013). Todas estas imágenes sirven, en definitiva, para captar mejor la atención del alumnado, y motivarlas a trabajar en base a las fuentes visuales del aquel momento. Al fin y al cabo, “la fotografía resulta ser el producto que, a día de hoy, marca la imagen y el imaginario colectivo de aquella guerra” (Feliu Torruella & Hernández Cardona, 2013).

Dentro de este apartado es interesante mencionar las fuentes orales, las cuales, a pesar de salirse del contexto de trabajo, son realmente una parte fundamental en el momento en el que se quiere desarrollar un relato histórico. En efecto, las fuentes orales permiten a los estudiantes darse cuenta de “cómo un mismo hecho puede tener muy diversas versiones en función del pensamiento de cada uno, suponiendo una tremenda imparcialidad sobre los hechos y asumiendo una total subjetividad de dicho acontecimiento” (Nuñez Pérez, 1990). Lamentablemente, cada vez son menos los testimonios vivos que se pueden recuperar para recomponer la historia reciente, por motivos obvios. No obstante, y como ya hemos comentado, es fundamental que los estudiantes se capaciten en la utilización de estas fuentes, puesto que permite conocer hechos poco conocidos y, en consecuencia, “el alumno desarrolla mayor interés y motivación hacia la historia, pues experimenta mayor implicación psicológica con la vida en el pasado” (Nuñez Pérez, 1990).

La mayor parte de los objetos que se recuperan provienen de contextos arqueológicos, en donde se llevan a cabo los proyectos de investigación para rescatar ese patrimonio material al que nos referimos. “Estas excavaciones han permitido sacar a la luz piezas de carácter bélico pero también una infinidad de enseres personales cuyo hallazgo hace que sus historias no se pierdan en la memoria” (Juan García, 2012). En efecto, durante las excavaciones arqueológicas que se llevan a cabo entorno a trincheras, refugios, fosas comunes, búnkeres o, mayormente, sobre campos de batalla, es muy común encontrarse con objetos de lo más variopintos, como es el caso de los que habíamos comentado unos párrafos más arriba. Aparte de los ya mencionados, es común encontrarse con objetos

cotidianos que los soldados perdían en el momento en el que morían, tales son los casos de, a modo de ejemplo, “una petaca, una hebilla de cinturón, monedas, unas botas para resguardarse del barro producido en el interior de las trincheras, cubiertos para comer la poca comida que había, fragmentos de cristales de una botella, barajas de cartas, fotografías...” (Juan García, 2012).

Todos estos objetos, restos materiales que el tiempo ha conservado, poseen mucho valor, puesto que “nos permiten conocer mejor a las personas que portaban los utensilios” (Juan García, 2012). Dada su relevancia a nivel memorístico, e incluso histórico, muchos de estos objetos recuperados se trasladan a algunos centros de interpretación del patrimonio, como es el caso del centro “Soldados en la trinchera”, ubicado en Villalba de los Arcos (Tarragona), en donde se exponen piezas y objetos que los soldados llevaban al frente. En el caso de los museos, por su parte, como el Museo de la Guerra Civil, situado en Abánades (Guadalajara), también son lugares de memoria, en donde se exponen restos hallados en la trinchera por los arqueólogos especializados para tal fin. El Museo-Refugio de la Guerra Civil, ubicado en Cartagena (Murcia), por su parte, ofrece a los visitantes una visión panorámica de los sucesos acaecidos en la ciudad durante el conflicto bélico.

A pesar de que la mayoría de los restos materiales conservados se encuentran, por lo general, en un mal estado de conservación, lo cierto es que los estudiantes pueden llegar a hacer una idea sobre qué funcionalidad tenían, que es, al fin y al cabo, la meta a que queremos llegar cuando trabajamos con fuentes materiales, conocer sus diversos significados que pudiesen tener en el contexto en el que aparecen. Dicho esto, cabe mencionar también los restos de estructuras, como son el caso de “las trincheras, casamatas, fortines, antitanques, reductos y nidos de ametralladoras que se mezclan con el paisaje propio del lugar” (Jaén Milla, 2015), y que sirven a su vez como fuentes materiales para enseñar el conflicto perteneciente a la guerra. En efecto, toda esta arquitectura defensiva:

“Nos brinda la posibilidad de acercar a nuestros alumnos a la Historia, mucho más atractiva y didáctica cuando se realizan visitas de campo a los escenarios de guerra, en lugar de utilizar únicamente la exposición del profesor, el libro de texto y los recursos del aula” (Jaén Milla, 2015).

La Guerra Civil Española, tal y como hemos podido observar sobre las últimas páginas, es un acontecimiento histórico que puede convertirse en un objeto de estudio y análisis a través de metodologías alejadas de las formas tradicionales de enseñanza, en donde la exposición teórica se sobrepone a otras formas de transmitir los conocimientos en el aula. El consenso, o la posición teórica de la mayoría de los investigadores, como es el caso de Pagès, afirman que “hoy más que nunca se hace necesario reivindicar las competencias que transmite esta disciplina: ética, civismo, crítica y respeto” (Fernández Muñoz, 2021). En efecto, la Guerra Civil ofrece un sinfín de posibilidades didácticas que los profesores deben de saber, transmitir y adquirir el hábito de utilizar para enseñar el conflicto, “a pesar de la controversia que transmite la guerra, puesto que no existe un consenso político y/o educativo claro con relación a su enseñanza y transmisión de conocimientos” (Fernández Muñoz, 2021). La investigación busca tolerancia y respeto ante tal conflicto.

3.2.Experiencias educativas en torno a la guerra: más allá del libro de texto

Las Ciencias Sociales se están revalorizando, y aún más, en el mundo en el que vivimos. A pesar de las incesantes críticas hacia sus objetivos y/o competencias por algunos sectores reacios a su enseñanza, lo cierto es que la Historia, y la Geografía, enseñan a desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, lejos de las ya mencionadas críticas que algunos han decidido mostrar frente a los defensores de las humanidades. Más aún, “enseñar Ciencias Sociales desde una perspectiva crítica contribuye a que comprendamos y participemos en la solución de las problemáticas que enfrentamos como sociedad, que cada día son más globales y nos enfrentamos de maneras diferentes” (Ballbé Martínez, Muzzi, & González, 2020). En efecto, las Ciencias Sociales poseen “la capacidad de enseñarnos la realidad más profunda de las relaciones humanas, y, en concreto, de la relación entre ciudadanía y globalización” (Ballbé Martínez, Muzzi, & González, 2020).

Para rentabilizar al máximo todas estas afirmaciones, actualmente muchos profesores de institutos por toda España tratan de revalorizar las humanidades a través de métodos distintos, en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, como es el caso de la enseñanza a través de los objetos patrimoniales de un momento histórico, en nuestro caso el de la Guerra Civil. No obstante, la gran mayoría de docentes que pretenden realizar cambios son conscientes de las limitaciones que un aula puede conllevar, puesto que al tratarse de un lugar cerrado y de difícil acceso al patrimonio arqueológico de un momento histórico, su enseñanza puede encontrarse poco favorecida. Por esta misma razón las visitas programadas a museos, y centros de interpretación, se hacen cada vez más importantes a la hora de “inculcar en el educando la toma de conciencia de ser un ente activo, no un mero receptor pasivo, sino más bien un descubridor” (González Fraile & Navajas, 2009).

Es evidente que uno de los restos materiales más interesantes a la hora de trabajar con nuestro alumnado, y dentro de los más valiosos, son las fuentes escritas contemporáneas a los hechos, como puede ser el caso de la prensa histórica. Existen multitud de casos en los cuales, los docentes, utilizan comentarios de textos históricos para hacer reflexionar a sus estudiantes, puesto que “de esta forma, se consigue enseñar a los alumnos a utilizar fuentes y herramientas para introducir en el aula problemas o cuestiones clave, fomentando con ello su criterio y reflexión” (Valle Aparicio & Peláez Magalón, 2007). Dentro de las experiencias didácticas utilizadas con fuentes primarias, la prensa comparada es una de las más significativas, puesto que ayuda a los estudiantes a fijarse en los diversos discursos e ideologías que se forman en torno al conflicto. Durante su puesta en práctica, la introducción de preguntas intercaladas con los comentarios de texto, también suelen ser un recurso aparentemente utilizado por muchos docentes.

No obstante, en otros casos, muchos docentes prefieren trabajar el conflicto a través de historias orales, memoria colectiva y recopilación de todo tipo de objetos patrimoniales relacionados con la guerra civil que pudiesen resultar ser de gran ayuda. Tal y como afirma el profesor de secundaria y bachillerato Diego Sobrino, “la didáctica del objeto, el trabajo con fuentes, la empatía histórica, la historia local y el trabajo cooperativo son herramientas poderosísimas en la difícil tarea de acompañar a nuestro alumnado por el

conocimiento histórico” (Sobrino, 2018). En efecto, para llevar a cabo esta actividad, Diego Sobrino organizó a lo largo de dos sesiones entrevistas a personas que habían vivido en primera persona la guerra, y si fuese posible llevar al aula todos aquellos objetos cotidianos que sirviesen para ilustrar la época, puesto que “los objetos nos hablan de las personas y de su tiempo” (Sobrino, 2018), es preciso utilizar en el aula este tipo de materiales básicos para entender con detalle con qué medios objetuales contaban aquellas personas que sufrieron el conflicto. Los estudiantes llevaron al aula todo tipo de objetos, ya fuesen fotografías de sus abuelos, un diario de un soldado que luchó en el conflicto, relojes, monedas, colgantes...Objetos, en definitiva, cotidianos que las personas de aquel momento portaban consigo y que, desde la actualidad, se estudian para comprender su tiempo.

Otra de las experiencias educativas que más están llamando la atención en los últimos años, sobre todo en cuanto a la educación patrimonial que transmite, es el proyecto llevado a cabo por el historiador del arte y profesor Pablo de Castro Martín. Uno de sus proyectos educativos, titulado *#Souvenirs1936*, nos adentra en el aprendizaje basado en proyectos, en donde los estudiantes han de investigar la Guerra Civil Española mediante los recursos objetuales que de ella se derivaron. Así, durante la investigación desarrollada en el curso académico de 2º de Bachillerato, los estudiantes estudian la guerra mediante los recuerdos de la época, tal como son los casos de cuadernos de diario, relatos o cartas que son fáciles de encontrar por las casas de nuestros abuelos.

Este proyecto se enmarca dentro de la competencia digital, pues se pretende mediante diversas aplicaciones informáticas desarrollar los contenidos del proyecto, como son los casos de las aplicaciones de *YouTube*, *Facebook* o *Twitter*. El trabajo, en definitiva, pretende formar ciudadanos críticos y responsables con el patrimonio que les rodea, pues “busca fomentar los procesos de patrimonialización para que los participantes se identifiquen con el objeto de estudio, al establecer una relación entre aquellos y los bienes patrimoniales, en términos de la conformación de la identidad, propiedad, pertenencia, emoción” (De Castro Martín & Sánchez- Macías, 2019).

Desde hace años, un instituto ubicado en Cáceres (España), lleva desarrollando un proyecto de investigación con los alumnos, en donde se intenta trabajar con la vida cotidiana de un momento histórico determinante. En el caso de la Guerra Civil Española, se suele trabajar con todo tipo de objetos y, nuevamente, con todos aquellos que los estudiantes traen de sus casas, como pueden ser los casos de cartillas de racionamiento, billetes y/o pesetas, sellos e incluso cartas escritas por los soldados en el frente.

“Todos estos testimonios nos hablan de vidas marcadas por la violencia y las penalidades de la guerra y la posguerra. Los documentos nos ayudan a comprender el contexto y la evolución vital de la mayoría de la población española en los último setenta años” (González Cortés J. , 2010).

Otras experiencias que están muy de moda últimamente en las aulas de Historia, son en las que se trabajan con fuentes gráficas de la época, o cómics escritos por autores del presente. Es indudable que las fuentes visuales “tienen una enorme capacidad de conexión

con los niños y adolescentes, pues están habituados a las imágenes antes que a la palabra” (González Cortés J. R.). Los comics históricos poseen un potencial didáctico muy interesante, si lo que se quiere es que los estudiantes aprendan asimilando los contenidos de forma visual, puesto que pueden a través de su conexión formar valoraciones más complejas sobre el acontecimiento que se está tratando. En efecto, el instituto IES Albalat da unas pautas a seguir para trabajar con cómics y bibliografía básica, mayormente visual, sobre vivencias personales de las personas que tuvieron que atravesar por tales desastres.

Por otro lado, para complementar las clases referentes a la guerra, algunos docentes prefieren investigar el conflicto con salidas a los lugares de memoria, en donde sucedieron los mayores horrores del conflicto. Es el caso de los refugios antiaéreos, en donde la mayor parte de la población se protegía de los bombardeos, o de las trincheras en donde los soldados se guardaban a tenor de las bombas y ametralladoras. Desde la Universidad de Jaén se llevan a cabo programaciones didácticas de esta índole, con el grado en magisterio de primaria, no obstante es perfectamente trasladable a un aula de secundaria y/o bachillerato. Más aún, las experiencias didácticas llevadas a cabo por los institutos sobre museos y centros de interpretación histórico son igualmente relevantes, puesto que conectan con los estudiantes desde la objetualidad del conflicto, transmitiéndole con ello toda una serie de valores que, posiblemente, el libro de texto no les dé.

4. Conclusiones

A lo largo del presente trabajo hemos podido observar cómo, el patrimonio arqueológico y los ámbitos museísticos, pueden ser unas buenas herramientas a la hora de educar a los más jóvenes en Historia, y dotarles de unos recursos que de otra forma no podríamos conseguir. Gracias a las pasadas y actuales investigaciones que se han llevado a cabo en este campo de estudio, nos podemos hacer una idea de cómo la introducción del patrimonio arqueológico, ya no sólo de la Guerra Civil Española, sino de cualquier acontecimiento histórico o tiempo pasado, puede convertirse en una parte muy importante de la didáctica en las Ciencias Sociales, ciencia que, lamentablemente, va siendo devaluada con el paso del tiempo, debido a diversos motivos.

Para contrarrestar su efecto, y más en el mundo que nos rodea de pleno siglo XXI, buscar nuevas formas de enseñar e interpretar la Historia se hace fundamental para perpetuar la materia dentro de los planes de estudio de las enseñanzas básicas, y regladas. Como comentábamos, los objetos se han convertido, para muchos docentes, un recurso complementario al libro de texto, puesto que desarrolla sobre su alumnado toda una serie de capacidades que, utilizando únicamente el libro, no serían posibles de alcanzar. El patrimonio nos habla del pasado directamente, son las piezas que nos ayudan a interpretar la Historia desde lo que se fabricó, y ello puede despertar enormemente sobre nuestro alumnado su curiosidad, puesto que para ellos lo visual, lo tangible, significa potenciar sus aprendizajes desde la emoción que les puede llegar a producir dicho objeto.

En nuestro caso de estudio, el de la Guerra Civil Española, al tratarse de un período complejo, en donde algunos aspectos teóricos resaltan más que sobre lo práctico, es conveniente introducir todo este tipo de estrategias innovadoras en el aula, en donde los estudiantes se conviertan en los verdaderos centros del aprendizaje, y pasen a ser la parte más activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Más aún en el conflicto que nos ocupa, lleno de tabúes impuestos por la sociedad que nos rodea, e incluso desde el ámbito político, se hace necesario trabajar el momento histórico a través de estas diversas estrategias de enseñanza. A su vez, y como hemos podido observar durante las páginas anteriores, salir del aula y transitar por los lugares en donde se produjeron los ataques, las masacres humanas y los refugios antiaéreos, significan escapar de lo rutinario, educar en valores y fortalecer los vínculos con el pasado humano e histórico de las sociedades actuales con las pasadas.

En conclusión, trabajar en el aula con los restos del pasado, así como vivenciar en primera persona los lugares con historia, significan educar a nuestros estudiantes desde perspectivas diversas, más potenciales desde el punto de vista didáctico, y, sobre todo, útiles en cuanto a los procesos de protección y/o conservación de todo un patrimonio histórico que, en muchas ocasiones, se echa a perder. A pesar de que aún falta educación patrimonial que hacer, lo cierto es que se vislumbra un horizonte de cambios, de metas novedosas que darán aires de cambios a las ciencias humanas, y que, en definitiva, siguen siendo una parte sustancial del desarrollo humano.

5. Referencias bibliográficas

- Arqueología de la guerra civil española.* (2021). Obtenido de guerraenlauniversidad.blogspot: <http://guerraenlauniversidad.blogspot.com/>
- Ballart y Hernández, J., Fullola i Pericot, J. M., & Petit i Mendizábal, M. d. (1996). El valor del patrimonio histórico. *Complutum Extra*.
- Ballbé Martínez, M., Muzzi, S., & González, G. (2020). Ciudadanía global, humanismo radical e invisibles en educación secundaria. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*.
- Calaf masachs, R., & Suárez Suárez, M. Á. (2011). Aprender en museos y espacios de patrimonio. *Patrimonio cultural de España: patrimonio y educación*.
- Cardona, G., & Feliu, M. (2014). Arqueología, vivencia y comprensión del pasado. *íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*.
- Casanova Ruiz, J. (2012). *España partida en dos: breve historia de la Guerra Civil Española*. Zaragoza.
- Cuenca López, J. M. (2010). *El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*.
- De Castro Martín, P., & Sánchez- Macías, I. (2019). #Souvenirs1936 Transmedia y procesos de identización en el aprendizaje de la Guerra Civil Española. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*.
- Estepa Jiménez, J. (2017). Otra didáctica de la Historia para otra escuela.
- Estepa, J., Cuenca, J. M., & Martín, M. J. (2015). La enseñanza de las sociedades actuales e históricas a través del patrimonio. Enseñando el presente a través del pasado en educación primaria. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*.
- Feliu Torruella, M., & Hernández Cardona, F. X. (2013). *Didáctica de la Guerra Civil Española*. Barcelona: Graó: Biblioteca de Íber.
- Fernández Muñoz, B. (2021). La formación cívica y la enseñanza de la guerra civil española: los temas controvertidos en la educación secundaria. *CLIO. History and history teaching*.
- García Blanco, Á. (1997). Aprender con los objetos. *Serie Guías Didácticas del Museo Arqueológico Nacional*.
- González Cortés, J. (2010). La vida cotidiana como recurso didáctico y fuente de investigación en las Ciencias Sociales. *Grupo de estudios de historia contemporánea de Extremadura*.
- González Cortés, J. R. (s.f.). Aprender con viñetas. Novelas gráficas para enseñar la guerra civil. *Experiencias educativas*.

- González Fraile, J., & Navajas, Ó. (2009). Enseñar la historia. Una experiencia didáctica sobre el patrimonio de la guerra civil española. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*.
- González Ruibal, A. (2016). *Volver a las trincheras: una arqueología de la Guerra Civil Española*. Alianza Editorial.
- González-Ruibal, A. (2019). Los 10 objetos que resumen la guerra civil: del sonajero al laxante. *El español*.
- Hansen, D. (2019). Learning with objects. *Museum Education*.
- Hernández Cardona, X. F., & Feliu Torruella, M. (2019). Didáctica de la historia de la guerra civil española. *Ebre 38. Revista internacional de la guerra civil española (1936-1939)*.
- Hernández de la Cruz, J. M. (2016). Los bienes museables como recurso didáctico para la enseñanza de la historia y del patrimonio. *HER&MUS 17*.
- Jaén Milla, S. (2015). Los vestigios de la guerra civil española: espacios de interés para la didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista Didácticas Específicas*.
- Juan García, N. (2012). Piezas perdidas, objetos encontrados. El valor de los recuerdos convertidos en colección como vía para recuperar la memoria. *ASRI. Revista de investigación*.
- Llonch Molina, N., & Parisi Moreno, V. (2016). Contribuciones a la didáctica de la Historia a través del método de análisis del objeto: como ejemplo... "una vasulla". *Panta Rei. Revista digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*.
- Meseguer Gil, A. J., Arias Ferrer, L., & Egea Vivancos, A. (2017). El patrimonio arqueológico en los libros de texto de Educación Secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*.
- Mezquida Fernández, M. (2013). Arqueología de la Guerra Civil: una arqueología por asimilar. *La Linde. Revista Digital de Arqueología Profesional*.
- Montenegro Valenzuela, J. (2011). El museo como instrumento en la didáctica del patrimonio. *Patrimonio Cultural de España: patrimonio y educación*.
- Núñez Pérez, M. G. (1990). La historia, las fuentes orales y la enseñanza: teoría y práctica. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, Hª Contemporánea*.
- Pérez Juez, A., Morín, J., Barroso, R., Escolá, M., Agustí, E., López, M., & Sánchez, F. (2004). El patrimonio arqueológico de la guerra civil. La protección de espacios asociados a la guerra civil española. *Bolskan*.
- Prats, J., & Santacana, J. (2011). Trabajar con fuentes materiales en la enseñanza de la Historia. *Geografía e Historia: Investigación, innovación y buenas prácticas*.
- Saenz del Castillo Velasco, A. (2015). Enseñanza-aprendizaje de la guerra civil española a través de un proyecto de investigación local. Álava 1936. *CLIO. History and History teaching*.

- Santacana i Mestre, J., & Llonch Molina, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Ediciones Trea.
- Santacana Mestre, J., & Martínez Gil, T. (2018). El patrimonio cultural y el sistema emocional: un estado de la cuestión desde la didáctica. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*.
- Santacana Mestre, J., & Serrat Antolí, N. (2002). L'ensenyament de la història i el living history. *Didàctica del patrimoni*.
- Santacana, J. (2022). *YouTube*. Obtenido de Hacer historia con los objetos: <https://www.youtube.com/watch?v=W4yb3xZiUKU&t=449s>
- Sobrino, D. (2018). *Didáctica de las Ciencias Sociales y TIC*. Obtenido de Un clase de historia muy personal: <https://diegosobrino.com/2018/06/10/didactica-historia-franquismo-guerra-transicion/>
- Suárez Suárez, M. Á., Calaf Masachs, R., & San Fabián Maroto, J. L. (2014). Aprender historia a través del patrimonio. Los casos del museo del Ferrocarril de Asturias y del Museo de la Inmigración de Cataluña. *Revista de Educación*.
- Valle Aparicio, E., & Peláez Magalón, E. J. (2007). La guerra civil española a través de la prensa. *Actas del I congreso internacional de lengua, literatura y lengua española: La didáctica de la enseñanza para extranjeros*.
- Vázquez Ramil, R. M. (2018). El patrimonio histórico-educativo: una mirada desde la didáctica de las Ciencias Sociales. *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en la didáctica de las Ciencias Sociales*.

6. Anexos



Anexo I : Fundas de espoleta¹



Anexo II: Granada de mortero²



Anexo III: Gafas y cartera³



Anexo IV: Metralla⁴



**Anexo V: Insignia militar⁵
antifascista**



**Anexo VI: Cartel propaganda
6**

¹ (González-Ruibal, 2019)

² (González-Ruibal, 2019)

³ (González Ruibal, 2016)

⁴ (González-Ruibal, 2019)

⁵ (Feliu Torruella & Hernández Cardona, 2013)

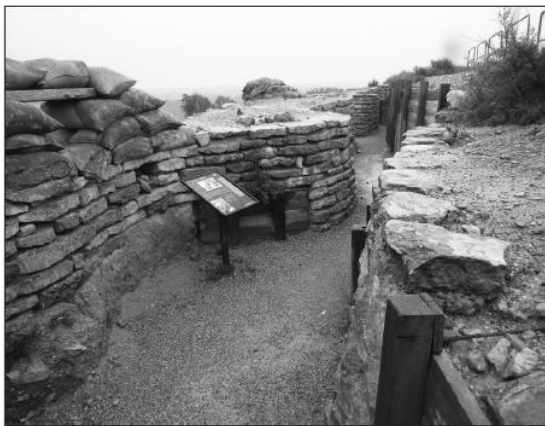
⁶ (Feliu Torruella & Hernández Cardona, 2013)



Anexo VII: Moneda y billete ⁷



Anexo VIII: Un peine de cartuchos⁸



Anexo IX: Trincheras musealizadas⁹ en Mediana de Aragón (Zaragoza)¹⁰



Anexo X: Uniforme de soldado republicano, hallado



⁷ (Feliu Torruella & Hernández Cardona, 2013)

⁸ (González-Ruibal, 2019)

⁹ (Feliu Torruella & Hernández Cardona, 2013)

¹⁰ (González Ruibal, 2016)

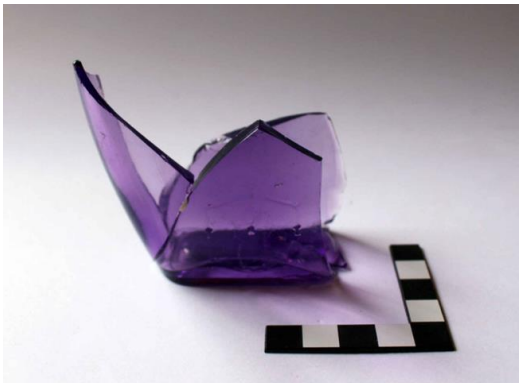
Anexo XI: Revistas bando nacionalista¹¹



Anexo XIII: Suela de zapato¹³



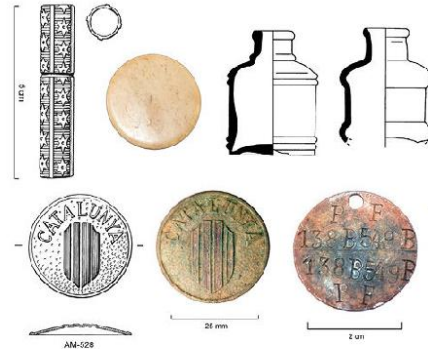
Anexo XV: Botón de uniforme y casquillo¹⁵



Anexo XII: Cartel propagandístico¹²



Anexo XIV: Una botella de Jerez¹⁴



Anexo XVI: Monedas¹⁶



¹¹ (Feliu Torruella & Hernández Cardona, 2013)

¹² (Feliu Torruella & Hernández Cardona, 2013)

¹³ (Arqueología de la guerra civil española, 2021)

¹⁴ (González-Ruibal, 2019)

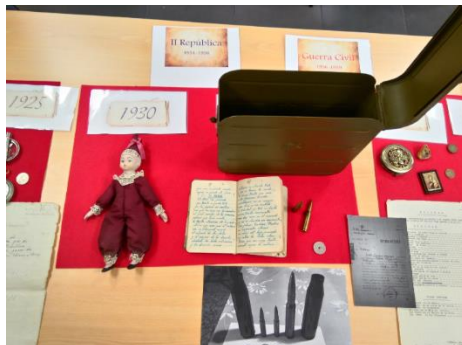
¹⁵ (Arqueología de la guerra civil española, 2021)

¹⁶ (González Ruibal, 2016)

**Anexo XVII: Frasco de perfume¹⁷
arqueológico¹⁸**



Anexo XVIII: Yacimiento



Anexo XIX y Anexo XX: Experiencias Diego Sobrino¹⁹



Anexo XXI y Anexo XXII: Experiencias Diego Sobrino²⁰

¹⁷ (González-Ruibal, 2019)

¹⁸ (Arqueología de la guerra civil española, 2021)

¹⁹ (Sobrino, 2018)

²⁰ (Sobrino, 2018)



Anexo XXIV: Centro de interpretación del molino hidráulico de Morata de Tajuña (Madrid)²¹



Anexo XXV: Estudiantes de secundaria en Segóbriga²²

²¹ (Calaf masachs & Suárez Suárez, 2011)

²² (Calaf masachs & Suárez Suárez, 2011)



Anexo XXVI: Centro de interpretación en Segóbriga²³

²³ (Calaf masachs & Suárez Suárez, 2011)