



# Revisión de la didáctica de la Guerra Civil a través del patrimonio arqueológico.

Especialidad de Geografía e Historia.

TFM-A del máster de profesorado

Revisión didáctica de la Guerra Civil a través del  
patrimonio arqueológico.

Review of teaching the Spanish Civil War  
through its heritage.

**Autor**

Víctor Contín Giménez

**Director**

Jesús Gerardo Franco Calvo

**Facultad de Educación 2018/19**



## Resumen

El tema elegido para la composición de este trabajo es la Guerra Civil, un acontecimiento clave en el desarrollo de la historia de España. Su enseñanza se ha visto condicionada desde el fin de la contienda, sobre todo por motivos políticos e ideológicos. Si hay algo que nos da información veraz sobre los hechos históricos, eso son las fuentes y, en concreto, las arqueológicas; estas nos dan una gran información que puede resultar muy innovadora para su trabajo en el aula. Así pues, el presente trabajo es una revisión de las principales propuestas de la didáctica de este tema a través del patrimonio arqueológico.

**Palabras clave:** Trabajo, Guerra Civil, España, enseñanza, fuentes, arqueológicas, innovadora, aula, didáctica, patrimonio arqueológico.

## Abstract

The chosen topic for this *project* is the Spanish Civil War, a key event in Spanish recent History. Its teaching has been ideologically influenced since the end of the conflict itself, especially in political and ideological terms. If there's a way of guessing true facts, it is by analysing the sources, and focusing on archaeological remains can contribute with a lot of information that might be helpful and innovative for the teaching work. According to this, this *project* is structured as a review of the main archaeological didactic proposals already formulated, analysing and comparing them.

**Keyword:** Project, Spanish Civil War, Teaching, Archaeological Sources, Innovative, Classroom/Lecture, Didactic, Archaeological Patrimony.

## Índice

1. Introducción .....	5
2. Estado de la cuestión: didáctica del patrimonio .....	7
2.1. Didáctica a través de los objetos .....	12
3. Didáctica de la Guerra Civil.....	14
3.1. Didáctica de la Guerra Civil a través del patrimonio arqueológico.....	17
4. Conclusión.....	24
5. Bibliografía.....	26
5.1. General y sobre la didáctica del patrimonio .....	26
5.2. Sobre la Guerra Civil y su didáctica .....	28
5.3. Referencias legales .....	29
6. Anexos.....	30

## 1. Introducción

El objetivo principal de este trabajo es hacer una revisión sobre la didáctica de la Guerra Civil a través del patrimonio, buscando destacar el potencial de los restos arqueológicos dentro del ámbito educativo. Así pues, mediante el análisis de los distintos trabajos sobre la didáctica de la Guerra Civil en este ámbito, junto a una revisión exhaustiva de la didáctica del patrimonio, se pretende mostrar un pequeño repaso de las distintas posibilidades, recursos y metodologías existentes en la actualidad.

Con el fin de sustentar esta revisión, primero hay que hacer referencia a los estudios llevados a cabo por los/as expertos en didáctica del patrimonio, así como un repaso de la didáctica del conflicto en el aula española. Es por esto por lo que el presente trabajo se centrará en analizar los principales elementos patrimoniales sobre el mismo, buscando evidenciar el dinamismo e importancia que poseen para la didáctica del patrimonio y, en particular, de la Guerra Civil.

En primer lugar, hay que atender a lo que es la Guerra Civil, que supuso un conflicto fratricida que dividió España en dos, de manera que se vivió un conflicto ideológico y social que aún, en la actualidad, tiene reminiscencias. Así mismo, la Guerra Civil aparece dentro de la legislación educativa vigente que es la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), presentándose como contenido mínimo, dentro de la ordenación curricular, en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y en el Bachillerato. Además, en la legislación sobre la ordenación curricular de la Comunidad Autónoma de Aragón, se encuentra especificada en la asignatura de Geografía e Historia (ESO), así como en la asignatura de Historia de España (LOMCE, 2013).

En referencia a por qué estudiar este conflicto desde la perspectiva patrimonial, el interés radica en que el alumnado podrá entender la Guerra Civil desde otro punto de vista, siempre complementario, adquiriendo conocimientos, competencias y capacidades que les servirán en el futuro; entre estas, hay que reseñar la ciudadanía, el respeto por el patrimonio, la memoria histórica, la tolerancia y la no violencia.

En relación a la educación patrimonial, esta es una realidad que se integra directamente en el currículo de trabajo como nos dicen Fontal (2013), Estepa (2001) y Henson, Bodley y Heyworth (2004). Esto se debe en parte al gran volumen de trabajos que se han llevado a cabo durante los últimos años (Fontal, 2013; Feliu y Hernández, 2013; Ubieto, 2007), todos enfocados a usar el patrimonio como un recurso dentro del aula. Al mismo tiempo, hay que considerar muy beneficioso para el estudiantado el empleo del patrimonio, ya que como nos señala Estepa (2001), se pueden y deben de combinar en su enseñanza las ciencias sociales y las ciencias experimentales.

En cuanto a la finalidad del trabajo, como ya se ha dicho en el primer párrafo, se busca una revisión de la didáctica de la Guerra Civil a través del patrimonio, en especial, el arqueológico; es por lo que la mayor parte de referencias a trabajos serán relacionados con el campo de la arqueología más que de la museística. Esto se debe a que el patrimonio arqueológico, al hallarse en su contexto, facilita el aprendizaje y permite al estudiantado el conocer otros ámbitos, como el de la arqueología. Además, se pretende que el presente trabajo ayude a otros/as docentes en su labor educativa como guía o provoque investigaciones acerca de la didáctica de las ciencias sociales a través del patrimonio, y, en concreto, del arqueológico.

Desde el punto de vista docente, el presente trabajo puede ser innovador en cuanto a la didáctica de las Ciencias Sociales se refiere, ya que aporta una serie de recursos que pueden dar un enfoque totalmente desligado del trabajo tradicional con el libro. De la misma manera, esto ayuda al docente a la hora de impartir clase, puesto que le da una variedad de herramientas que pueden hacer mucho más dinámica su impartición. A título personal, la profundización en el tema me ayuda a ver otros modos de preparar y dar clase, así como poseer más conocimientos para sentirme más seguro como docente.

Así mismo, la posibilidad del trabajo de la Guerra Civil mediante los restos arqueológicos, incrementará el interés del alumnado por aprender Historia; esta forma de impartir el conflicto se puede considerar innovadora, así como interdisciplinar, puesto que permite al docente y al educando separarse de la clase tradicional e interactuar con el medio. Para fundamentar esta afirmación, hago referencia a lo que expone Hernández en el capítulo 2 del libro coordinado por las siguientes autoras:

Para la didáctica de las ciencias sociales, que aspira a hacer comprensible la geografía y la historia, son muy importantes las experiencias desarrolladas por la interpretación del patrimonio, ya que permiten posicionarse mejor en el sector de trabajo con fuentes primarias paisajísticas, arquitectónicas, etnológicas o arqueológicas, una componente importante para la disciplina. (Calaf y Fontal, 2004, p. 42)

## 2. Estado de la cuestión: didáctica del patrimonio

En primer lugar, considero fundamental el definir lo que es el patrimonio y para esta cuestión me apoyo en diversos autores/as. El patrimonio es una parte clave de cualquier sociedad y, sobre todo, de su historia; en la educación también es muy importante, debido a cuestiones identitarias, socioculturales o conservacionistas. No obstante, creo importante reseñar el trabajo de los autores franceses Beblon y Chastel (1994), quienes han estudiado el origen y evolución del término, aportándonos las pautas que permiten estudiar el término, comprenderlo y entender la significación que ha adquirido con el paso del tiempo. La siguiente es la definición que creo más acertada sobre lo que es el patrimonio, por parte de Uzcátegui (2001):

Entendemos el patrimonio cultural como el conjunto de bienes tangibles e intangibles que reflejan una herencia cultural de un pueblo, etnia y/o grupo social, lo cual determina un sentido de pertenencia a sus distintas producciones e imaginarios simbólicos [...]. Le adjudicamos a este concepto un significado abierto (...) donde la noción de cambio y movilidad juegan un papel importante en la definición de los procesos y fenómenos culturales (Uzcátegui, 2001, p. 703).

Siguiendo lo dicho por Uzcátegui (2001), el patrimonio cultural es una serie de bienes materiales e inmateriales que han sido transmitidos por herencia y simbolizan un sentimiento de pertenencia. Partiendo de esta base, el patrimonio es algo, tanto material como inmaterial. En cuanto al tema del significado, como nos señalan autores anteriores, Ballart (1997) dice que el patrimonio se rige por los cambios de la percepción y comportamientos humanos, además de estar ligado a un marco de referencias intelectuales, históricas, culturales y psicológicas que manifiesta un cambio con las personas y los grupos que le atribuyen valor. Así pues, siguiendo las palabras de Josep Ballart, el patrimonio se configura como un recurso de un objeto de la historia, que, aludiendo a las palabras del antropólogo W. D. Lipe (1984, p. 63) «los restos del pasado configuran un depósito de recursos potenciales a nuestro alcance para ser utilizados en el presente y en el futuro para el desarrollo cultural de nuestra sociedad.».

Otra definición muy apropiada y que va acorde a las líneas de los autores anteriores es la de Cuenca (2003) que define el patrimonio de la siguiente manera y hace referencia de nuevo a los aspectos identitarios y a la cuestión sociocultural:

El patrimonio es entendido desde una perspectiva sistemática, integradora y compleja, donde los referentes patrimoniales se articulan como un único hecho sociocultural constituido, (...) por diversas manifestaciones (...), que en conjunción permiten el conocimiento integral de las diferentes sociedades tanto del pasado como del presente, dando lugar a estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales. (Cuenca, 2003, p. 52).

No podemos obviar lo que son las definiciones oficiales de instituciones como la UNESCO, que es la mayor institución cultural que trata de divulgar, promocionar y proteger el patrimonio cultural. Esta proporciona la siguiente definición:

El patrimonio cultural no se limita a monumentos y colecciones de objetos, sino que comprende también tradiciones o expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados y transmitidas a nuestros descendientes, como tradiciones orales, artes del espectáculo, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos y prácticas relativas a la naturaleza y el universo, y saberes y técnicas vinculados a la artesanía tradicional. (Unesco. (2011). *Definición de patrimonio cultural inmaterial en el kit sobre patrimonio cultural de la Unesco*. Recuperado de <https://ich.unesco.org/es/kit#1>.)

Si bien es cierto es se refiere más al patrimonio inmaterial, esta es una definición muy acertada e innovadora, dado que hay que recordar de donde viene la consideración del patrimonio actual; hasta el siglo XX no se había considerado patrimonio a nada más que los conjuntos monumentales. Tras esta consideración, el patrimonio artístico comenzó a ser valorado del mismo modo, lo que llevó a la creación de un sentimiento de conservación del patrimonio por ser un símbolo que identifica a una sociedad. A partir de 1972, con el Convenio sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural, la etnografía se empezó a valorar como patrimonio, es decir, los hechos inmateriales, tal y como se señala en la definición anterior.

Así mismo, tampoco hay que olvidar que el patrimonio es algo más que todo aquello vinculado al mundo histórico artístico, siendo considerado también parte de este todo aquello vinculado al mundo etnográfico, natural y científico-tecnológico resultado de la producción de las sociedades del pasado y del presente, tal y como nos apuntan Trabajo y Cuenca (2014) basándose en la conceptualización de patrimonio que defiende el Plan Nacional de Educación y Patrimonio.

Después de todas estas referencias a diversos autores/as sobre lo que es el concepto de patrimonio, hay que atender a los valores que tiene el mismo, puesto que, dentro de todos, a nosotros, en el presente trabajo, nos interesa uno en particular, aunque consideramos interesante una breve exposición de su conjunto. Sobre los valores, volviendo a Ballart (1994), se distinguen tres tipos: el de uso, el formal y el simbólico. Basándonos en lo que nos dice el autor, quien habla desde la perspectiva de un contexto económico, que es la que determina para él la vida real, el valor de uso hace referencia a una mera utilidad (necesidad material, de conocimiento o un deseo); el valor formal se relaciona con la atracción y deseo que emanan para los sentidos; y, por último, el valor simbólico-significativo, entendido como la consideración que los objetos del pasado tienen, de alguna forma, como vehículo de relación entre el presente y el pasado.

En consecuencia, derivado de estas referencias, el valor didáctico del patrimonio atendería principalmente a un valor de uso, en concreto, a un valor de uso inmaterial, que es el que proporciona el conocimiento. También es interesante considerar el valor simbólico-significativo, ya que, en el caso de la didáctica hay que considerar siempre que esta está sometida a los dictámenes de la ley y en determinados casos, esta intercede para establecer usos como este.

Llegados a este punto hay que hablar de la didáctica del patrimonio, que es una corriente totalmente integrada dentro de la didáctica de las Ciencias Sociales como nos dicen las siguientes autoras:

La didáctica del patrimonio no es un fin en sí mismo, sino que esta debe de integrarse en el proceso educativo, con el objetivo de formar a la ciudadanía y cumplir con las grandes metas establecidas de la didáctica de las Ciencias Sociales y más en concreto, de las ciencias experimentales (Calaf y Fontal, 2006, p. 53).

En relación a la didáctica del patrimonio, hay que decir que existen una gran cantidad de trabajos sobre el tema, así como ejemplos de su puesta en práctica dentro del aula o en museos, aunque en este trabajo priorizamos el primer ámbito. Los resultados de tantas investigaciones tienen una clara respuesta: existen beneficios y obstáculos a la hora de aplicar este tipo de didáctica. Estepa, Wamba y Jiménez, defienden este tipo de enseñanza y la difusión del patrimonio:

La enseñanza y difusión del patrimonio se convierte en una herramienta de formación del ciudadano en la escuela y de formación permanente a través de museos (...) de modo que puedan aplicarse en ellos conocimientos aprendidos, integrando otros nuevos, y asimismo ayuden a ubicar el lugar del conocimiento científico en la cultura contemporánea, descifrando sus modos propios de hacer, sus potencialidades y límites». De esta manera, mediante el estudio del patrimonio, se potencia la capacidad reflexiva del individuo (Estepa, Wamba y Jiménez, 2005, p. 4).

Así pues, el patrimonio debe de ser parte del proceso educativo, usándose como recurso, objetivo y contenido en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de las Ciencias Sociales. Así mismo, se entiende que el uso integrador de los elementos patrimoniales potencia el aprendizaje, basándose en que facilita al alumnado el contacto con el mundo exterior, la experimentación con este y, la reflexión crítica.

Con el objetivo de que el estudiantado entienda la Historia, y en este caso particular, la Guerra Civil española, la enseñanza del patrimonio se presenta como un puente que permite transitar por diferentes procesos, desde la cima de conocimiento hasta la compresión de la Historia. Para este cometido, se deben de implementar una serie de medidas en el currículo; entre estas está seleccionar qué se debe conocer, lo que dará buena organización al saber y tras esto, cómo dar a conocer, es decir, revisar la cuestión metodológica, pensar estrategias y proponer procedimientos (Calaf y Fontal, 2006).

Como fin esencial de la didáctica del patrimonio entendemos que es el de transmitir y facilitar la comprensión de las sociedades pasadas y presentes, entendiendo los elementos patrimoniales como signos y fuentes que nos aportan información relevante para entender el pasado, con el objetivo de lograr conocer la sociedad de nuestro presente y las sociedades pasadas. Al mismo tiempo, el conocimiento de nuestro patrimonio, así

como de otras culturas nos hace más tolerantes y pone de manifiesto los posibles vínculos existentes, como señala Castells (1998).

Siguiendo con las finalidades de la didáctica del patrimonio tenemos la *perspectiva crítica*, bajo la fundamentación en:

Valores cívicos, éticos y afectivos vinculados a la defensa y protección de los elementos patrimoniales, tanto del entorno como de zonas territoriales más alejadas, junto a tradiciones y costumbres que contribuyen a la construcción de la identidad cultural de los sujetos, además de toda la diversidad cultural, biodiversidad y geodiversidad, que supone una relación y respeto por las culturas y la naturaleza que nos rodea (Calaf y Fontal, 2006, p. 53.)

Hay que resaltar que estas actitudes conservacionistas y protecciónistas no suponen un impedimento para que exista una transformación de la sociedad orientadas al desarrollo sostenible.

En referencia a los problemas y obstáculos presentados por la didáctica del patrimonio Estepa (2001) nos apunta a problemas de carácter epistemológico, metodológico e ideológico. Así mismo, dentro de las concepciones del propio profesorado y alumnado, así como de los/as gestores de patrimonio, es especialmente exclusivista, considerando patrimonio únicamente a los espacios monumentales, dejando de lado el patrimonio tecnológico y etnológico. No obstante, en los últimos años gracias a la aparición de la arqueología industrial y la reciente legislación patrimonial, tal y como nos dice Estepa (2001), han permitido una ampliación de la consideración como patrimonio a todo aquello que nos transmite información sobre el pasado, sea material o inmaterial. Incluso hay corrientes que hablan sobre una concepción más plural e integradora sobre el patrimonio, que aúna naturaleza y ámbito humano, según Querol y Martínez (1996).

Sin embargo, este aumento de las posibilidades en didáctica supone a su vez un problema para el profesorado, ya que se ve ante la imposibilidad de abarcarlo todo, con un campo patrimonial muy fragmentado y en constante renovación. A esto hay que sumarle la descontextualización de este, dado que fuera de su contexto es muy difícil su tratamiento didáctico. A pesar de este evidente problema, en lo que concierne al patrimonio arqueológico, existen en la actualidad diversos acondicionamientos didácticos que dan una experiencia que consigue una comprensión sistemática y compleja de las sociedades a todo tipo de público, tal y como nos apunta Estepa (2001).

Siguiendo lo que dice Estepa (2001) que se basa en Prats y Hernández (1999), el patrimonio debe de ser seleccionado por las personas en conjunto, no por técnicos y expertos, ya que surge de una política que pretende expresar rasgos identitarios conforme a una determinada visión de la realidad; esto, valorado desde una perspectiva política, sociológica y antropológica, puesto que debe de ser legitimado socialmente. No obstante,

hay que tener cuidado en cuestiones de este tipo, dado que pueden aparecer manipulaciones políticas y exceso de un elemento identitario, algo que puede convertirse en un obstáculo a la hora de la didáctica del patrimonio.

Por un lado, otra dificultad añadida es el impedimento que ha existido durante muchos años a la gran mayoría de la población para ver, apreciar y disfrutar el patrimonio. Antiguamente, los museos y yacimientos eran únicamente visitados por expertos. En la actualidad, estos espacios, gracias a la imposición de la sociedad de masas y de consumo, se han convertido en auténticas máquinas de hacer dinero. A pesar de esta ampliación del tipo de gente que accede, el tratamiento del patrimonio sigue siendo algo reservado a expertos/as, de lo que se deriva una cierta discriminación hacia al gran público y que se convierte en un impedimento, como nos dice el Estepa (2001).

Por otro lado, el factor económico y, en concreto, el desarrollo económico, es un gran obstáculo para la enseñanza del patrimonio, ya que desde el estamento político y empresarial se ha venido criticando enormemente el papel del patrimonio, sobre todo, por los grandes problemas que supone a la hora de la ejecución de cualquier proyecto. Así pues, como nos dice Estepa (2001), se debe de transmitir al alumnado una visión completamente diferente que valore al patrimonio desde una perspectiva que no esté condicionada por el factor económico, sino desarrollar una visión más compleja y multicausal para una correcta interpretación (Estepa, 2001).

## 2.1. Didáctica a través de los objetos

Así mismo, los objetos suponen una vertiente más dentro de la enseñanza de las Ciencias Sociales a través del patrimonio, puesto que nos ofrece la posibilidad de ver en primera persona los útiles empleados por las personas en épocas remotas o cercanas, dándonos información sobre la tecnología, costumbres, formas de vida e, incluso, aspectos del mundo simbólico de esas sociedades (Bardavio y González, 2003).

La importancia de la cultura material reside en los trabajos de Carandini (1984), quien evidenció la gran información que nos transmiten los objetos, sobre todo en materia social, dándonos una visión del día a día de las sociedades y rompiendo con los esquemas preexistentes sobre una arqueología basada simplemente en los restos arqueológicos vinculados a grandes personajes.

Gracias al acercamiento a los objetos, como nos apunta García (1988), se puede desarrollar tanto el razonamiento inductivo como el deductivo, partiendo de lo concreto a lo general, así como de un sistema cultural con el objetivo de conocer las particularidades que hay presentes en el objeto. Tanto para el estudiantado de Primaria y Secundaria es muy importante el relacionar datos con algún elemento físico con el que se puedan hacer una idea, con el fin de entender el tiempo histórico (Feliu y Hernández, 2013).

Mediante el estudio de objetos se obtiene una gran cantidad de información, pero esta se torna difícil, dado que este número elevado de datos nos obliga a crear filtros con los que seleccionar los que nos interesan. Para poder analizar de una manera coherente los mismos y que el alumnado sea capaz de desarrollar y potenciar sus habilidades y conceptos, Durbin, Morris y Wilkinson (1990, p. 12) nos proponen la siguiente manera:

<b>MORFOLOGÍA DE LA PIEZA</b>	<b>FABRICACIÓN</b>
<p>¿Qué averiguras tocándola y mirándola?</p> <p>¿Qué color tiene?</p> <p>¿Hace ruido?</p> <p>¿Hace olor?</p> <p>¿De qué está hecha?</p> <p>¿Es una materia natural o está manufacturada?</p> <p>¿Es un objeto completo?</p> <p>¿Ha estado alterada, adaptada, arreglada?</p> <p>¿Está gastada?</p>	<p>¿Cómo fue elaborada?</p> <p>¿Está hecha a mano o con una máquina?</p> <p>¿Fue hecha con moldes o a piezas?</p> <p>¿Cómo está enganchada?</p>
<b>DISEÑO</b>	<b>VALOR</b>
<p>¿Tiene un diseño bonito?</p> <p>¿Cuándo se hizo se intentó que fuera bonita?</p> <p>¿Qué mejores materiales se utilizaron para su realización?</p> <p>¿Está decorada?</p> <p>¿Te gusta su aspecto?</p> <p>¿Crees que puede gustar a la gente?</p>	<p>¿Cuál es su valor?</p> <p>¿Cuál es su valor para la gente que lo realizó?</p> <p>¿Cuál es su valor para la gente que lo utilizó?</p> <p>¿Cuál es su valor para la gente que la conserva?</p> <p>¿Cuál es su valor para ti?</p> <p>¿Cuál es su valor para un comerciante?</p> <p>¿Cuál es su valor para un museo?</p>

*Fig. 1* Modelo de tabla propuesto por Durbin et al (1990), extraído de Bardavio y González (2003).

### 3. Didáctica de la Guerra Civil

Antes de comenzar con la didáctica de la Guerra Civil hay que detenerse en el conflicto y en lo que supuso. Este conflicto se trata de uno más de los acaecidos durante el siglo XX, en el periodo de Entreguerras y del que no quedan apenas testigos directos. A pesar del distanciamiento temporal (80 años desde el final), el tema sigue suscitando un gran debate (Aguiar, 2008; Casanova, 2017), ya que fue el suceso más importante en la historia del siglo XX español.

Tras la guerra, España quedó dividida en dos (Casanova, 2013), dejando un país gobernado por los golpistas que fueron liderados por Francisco Franco durante cuatro décadas, periodo en el que se instauró una dictadura basada en la represión. Sin embargo, no se produjo una ruptura total con este régimen a la muerte del dictador, sino que se efectuó lo que hoy se llama Transición, que no es tan idílica como apunta el siguiente autor:

El peso de la dictadura continuó después de la muerte del dictador ya que la transición de la democracia se efectuó por la vía del pacto de silencio sobre el pasado y, en consecuencia, el debate amplio y el balance sobre la Guerra Civil quedó apartado. Esta situación se ha traducido en un tratamiento raquíctico de la Guerra Civil en las aulas (Hernández, 2004, p. 10).

Como consecuencia más directa, este periodo ha sido fuertemente mediatizado y politizado, sobre todo por el hecho de que el sucesor del dictador fuese el rey Juan Carlos de Borbón «sin mediar refrendo democrático» (Feliu y Hernández, 2013). Además, el nuevo sistema político se fundamentó en una Constitución que en ningún momento pidió responsabilidades a la dictadura y sus actores principales, sino que muchos de ellos continuaron dentro del mismísimo aparato del estado.

No obstante, la historia que debía de impartirse en las aulas, resultado de la Transición de 1975, relegó el tema de la Guerra Civil a un segundo plano (Marina, 2012), tratando de evitar hacer referencia a la misma con el objetivo de no procurar ningún pensamiento que pudiera hacer creer que este proceso fuese impugnado.

En consecuencia, la consideración didáctica del conflicto fue cambiada con respecto al franquismo, introduciendo novedades, pero, dejando muy claro que no era un tema de especial importancia. En palabras de los siguientes autores:

Es decir, lo que fue un golpe antidemocrático y sanguinario contra el pueblo y la democracia, propiciado por la intolerancia, pasó a considerarse ubicación del estudio del conflicto,

en las últimas partes de programaciones extensivas y vertebradas por una lógica cronológica de hechos, conceptos y sistemas conceptuales, provocó que, durante decenios, la GCE<sup>1</sup> raramente fuera tratada en el día a día de las aulas. (Feliu y Hernández, 2013, p. 9)

Tras varios años siguiendo el modelo antes expuesto, con el comienzo del nuevo siglo se dio un verdadero cambio en cuanto al tema de la Guerra Civil (Marina, 2012). Gracias a la irrupción de los movimientos de memoria histórica, se comenzó a reclamar el conocer y recuperar, así como el compensar a todos/as aquello/as damnificados por el conflicto y la dictadura (Feliu y Hernández, 2013).

En cuanto a los libros, desde los primeros compases posteriores a la guerra, el régimen franquista se ocupó de dar una visión de esta totalmente maniquea, algo que con la LOMCE (2013) se ha visto recuperado, relegando el tema en Primaria, como nos apuntan Bel y Colomer (2017). La Guerra Civil se convirtió en un «acto redentor», con buenos y malos, a través de la tergiversación de la realidad y con el objetivo de servir a los cometidos ideológicos del régimen. Para justificar este conflicto, los franquistas se apoyaron en culpabilizar a los republicanos, siguiendo las palabras del autor culpándoles de hacer peligrar la existencia de la nación española con el fin de propiciar una revolución comunista que dejaría el país al servicio de la URSS (Marina, 2012). Nunca se habló del exilio o de las atrocidades cometidas por los sublevados, así como que estos se denominaban a sí mismos como «Movimiento nacional», siempre usando un discurso que ensalzaba su postura y humillaba a la de los vencidos.

Tras los primeros años de la dictadura, ya después del desarrollo económico y como consecuencia directa de este, la aprobación del Bachillerato en 1967 supuso la entrada de ciertos cambios sobre el modelo explicativo de la guerra. En primer lugar, el tratamiento del conflicto fue más reducido en cuanto a número de hojas; en segundo lugar, se le dio una mayor importancia al tema de las retaguardias y del apoyo internacional, continuando con la deslegitimación todo aquello que tuviera que ver con los republicanos. Así mismo, se introdujeron nuevas causas de la guerra, como lo que apunta la editorial Bruño, que culpabiliza a la República:

Fue la misma República quien provocó la guerra por ignorar, desde el primer momento, las convicciones del pueblo español: persiguió a la Iglesia, vejó a sus ministros de forma inaudita e impidió la convivencia ciudadana, poniendo en peligro la existencia misma de España. (Blasco, 1972, p. 206)

También es destacable que se comenzó a cambiar la terminología sobre la guerra, cambiando los términos empleados para el levantamiento militar por «golpe de fuerza» o «golpe de Estado», junto al ya conocido «Alzamiento nacional».

---

<sup>1</sup> Guerra Civil española.

Ya con la transición se vio aprobada la llamada Ley General de Educación (1970), con la que se garantizaba el acceso a la educación hasta los 14 años de manera obligatoria. Su vigencia estuvo presente hasta 1990, con la LOGSE, y fue la garante de verdaderos cambios en relación a la didáctica de la Guerra Civil. En primer lugar, se apreciaba una verdadera variedad en el número de páginas que empleaba cada editorial para su tratamiento; en segundo lugar, se insertaron dos nuevos fenómenos como son la violencia y el exilio, permitiendo visibilizar a los vencidos, quienes habían sido marginados de la historia del conflicto (Marina, 2012); en tercer lugar, el hecho más importante residió en la interpretación del estallido, que pasó ya a considerar igualdad de responsabilidades, denominando a la guerra como una guerra civil o guerra fratricida. En consecuencia, esta terminología sobre la guerra se transformó, con el cambio de «guerra de España» a «guerra civil», así como el cambio de «nacionales» a «sublevados» (Marina, 2012, p. 721). Al mismo tiempo, se obvian ya los mitos de los rebeldes, además de introducir, por primera vez, el gran mito republicano: el bombardeo de Gernika.

Con la aprobación de la LOGSE (1990), se reestructuró la educación obligatoria hasta los 16 años. Así mismo, el mayor cambio que se dio en referencia a la didáctica de la Guerra Civil fue que se introdujo el tema en dos etapas educativas, la ESO y el Bachillerato, esta última de carácter no obligatorio. Es curioso, que como nos señala Marina (2012) y Valls (2009), el tema sea tratado de diferente manera en la ESO y en el Bachillerato. En la primera, la Segunda República aparece junto a la Guerra Civil, mientras que, en el segundo, ambos temas están separados, lo que puede hacerles disociar acontecimientos históricos (Marina, 2012), algo que contrasta completamente con lo que nos dice la historiografía (Casanova, 2013).

En cuanto al tratamiento, este sigue siendo similar, aunque han aparecido nuevas áreas de estudio, como las condiciones de vida de la población en la retaguardia, el papel de la mujer o la dimensión cultural del conflicto, e incluso la introducción de pequeñas actividades vinculadas con la memoria histórica. Por último, algo bastante relevante es el tratamiento a las causas que provocaron el estallido de la guerra, ya que algunas editoriales se remontan incluso al siglo XIX y el fracaso de las revoluciones liberales.

### 3.1. Didáctica de la Guerra Civil a través del patrimonio arqueológico

En primer lugar, la arqueología del conflicto es la disciplina que se ocupa de estudiar los conflictos desde la arqueología con la guerra como principal forma de estos, así como los restos materiales que estas dejan (Feliu y Hernández, 2013; Jaen, 2015; Saenz del Castillo, 2015; Hernández y Rojo, 2012). En consecuencia, esta disciplina se ocupa de investigar todos los conflictos acaecidos durante el tiempo, variando su metodología según el tipo de guerra. Como nos apuntan Feliu y Hernández (2013), no es lo mismo analizar una batalla de entre los siglos XVI y XIX, donde el armamento y las fuerzas en combate eran menores, mientras que cuando se investiga el siglo XX, la proliferación de estos elementos es mucho mayor, por lo que ya no se pueden emplear los mismos tipos de actuaciones; aquí se requiere de una combinación de prospección geofísica, observación mediante fotografía aérea, excavaciones clásicas, etc. (Feliu y Hernández, 2013).

Así pues, la arqueología ha sido, tradicionalmente, una disciplina enfocada al estudio de situaciones pasadas y muy remotas, no a hechos contemporáneos, algo que se ha extrapolado a España. Sin embargo, en los últimos años se ha venido dando una creciente aportación de la disciplina en estas etapas, pese a todo el rechazo existente por parte de los historiadores al considerar las fuentes escritas como las más veraces; el valor de la arqueología reside en los datos sobre microhistoria que nos aporta (Feliu y Hernández, 2013; Bardavio, Gatell, González y Solsona, 2011).

Dentro de la historia de la propia arqueología del conflicto, las primeras actuaciones se remontan al siglo pasado, concretamente, a los años 80 con la intervención en *Little Bighorn* por parte del arqueólogo Richard Scott (Anexo 1), lugar de enfrentamiento entre Toro Sentado y el General Custer (Feliu y Hernández, 2013). Así mismo, otras intervenciones se han centrado en el conflicto de la Primera Guerra Mundial, exactamente, en la zona del frente del Somme, fomentadas por las universidades anglosajonas. Los trabajos se han centrado principalmente en recuperación del patrimonio poliorcético<sup>2</sup>, excavaciones de distintos recintos y más recientemente, intervenciones de tipo forense.

Como dicen Feliu y Hernández (2013) y Saenz del Castillo (2015), la arqueología se ha vinculado tradicionalmente al estudio de monumentos de la antigüedad, dándole muy poca relevancia a todo lo vinculado con la Edad Contemporánea. Gracias a los estudios sobre la contemporaneidad (Bucheli y Lucas, 2001) y al desarrollo de los núcleos

---

<sup>2</sup> Fortificaciones de campaña.

urbanos (Saenz del Castillo, 2015), se ha tendido a un intento de conservación de todo el patrimonio histórico-arqueológico, sobre todo, aquello vinculado con la guerra.

No obstante, estos avances no se han traducido en un reflejo de estos en el sistema educativo, dado que se prosigue con una relación de arqueología-antigüedad. Así pues, como señala Saenz del Castillo (2015), gracias a la arqueología del conflicto podemos emplear todos los recursos que nos aportan para la didáctica de los acontecimientos de la Edad Contemporánea, y más concretamente de la Guerra Civil. Esto permite el desarrollo de propuestas didácticas más activas y participativas, derivado del uso de fuentes primarias que facilitan la construcción de conocimiento histórico a través de una mayor atención puesta por el alumnado. Del mismo modo, este aprendizaje basado en experiencias directas permitirá al estudiantado la adquisición de contenidos procedimentales. También es muy importante la gran aportación que tiene este tipo de enfoque didáctico en cuanto al acercamiento a hechos cotidianos de la historia, relegando el discurso positivista tradicional; incluso se puede llegar a una creación de emociones, valores y posicionamientos de empatía muy interesantes para su proceso de enseñanza-aprendizaje. (Saenz del Castillo, 2015).

En cuanto a los espacios de estudio de la arqueología del conflicto, tenemos una gran variedad. Entendemos pues que los campos de batalla, trincheras, fortificaciones o espacios poliorcéticos, las zonas bombardeadas, los centros de detención y los campos de concentración, las fábricas de armamento, los polvorines, los campos de aviación, las fosas de enterramiento, etc. son todos objeto susceptible de estudio y de su posterior uso en la didáctica. Así mismo, la arqueología del conflicto atiende a las necesidades educativas actuales basadas en un aprendizaje activo, en el que el/la alumno/a sea el protagonista de su aprendizaje, así como contribuye a un aprendizaje significativo y funcional mediante la interacción con el entorno (Saenz del Castillo, 2015).

En el caso español, la arqueología del conflicto se ha venido desarrollando a principios del siglo XXI, con las primeras intervenciones en el cinturón defensivo de Madrid (2000), en el fortín de Casas de Murcia (Villa de Vallecas) (Anexo 2). Sobre todos los trabajos que se han realizado, el más destacado, según nos apuntan los autores, es el de Alfredo González Ruibal, quien se encargó de los trabajos arqueológicos sobre la Ciudad Universitaria (Anexo 3), el penal de Bustarviejo (Anexo 4), Abánades o La Fatarella. Al mismo tiempo, también se han efectuado intervenciones en los penales y campos de concentración, con algunas tan destacadas como la de Castuera y Bustarviejo; si hay una destacada, como nos dicen Feliu y Hernández (2013) esa es la de Penedès (2009), haciendo uso de tecnologías muy avanzadas (GPS, GIS, georadar, etc.), coordinadas por Ramón Arnabat y María del Carmen Rojo. Por último, es preciso hacer referencia a los trabajos de exhumación en fosas comunes, que suponen una puesta en marcha de la arqueología forense en España.

También es importante apuntar a los trabajos llevados a cabo por González y Navajas (2011) para recuperar y comunicar el patrimonio de la Guerra Civil, basándose en la Ley de Memoria Histórica (2007). Su labor se ha centrado principalmente en la conservación, recuperación y comunicación del patrimonio cultural de la Batalla y Frente del Jarama (Anexo 5), con el fin de sensibilizar sobre el cuidado del mismo.

Uno de los grandes beneficios, ya señalado anteriormente, del empleo de la arqueología en la didáctica es su interdisciplinariedad y dentro de esta, nos encontramos con algunos elementos tan interesantes y útiles para el estudiantado como son las TIC, tal y como nos propone Saenz del Castillo (2015) para el estudio de las fosas comunes aparecidas en el País Vasco (Anexo 6).

El ejemplo de propuesta didáctica de Saenz del Castillo es el siguiente:

Los hallazgos materiales rescatados de estas fosas pueden ser tratados didácticamente a través de procesos inductivos o hipotético- deductivos con la intención de contextualizarlos históricamente. Primeramente es conveniente que el alumno repare en los retos materiales hallados en estos yacimientos (cuerpos de hombres o de mujeres, botones, mecheros, lápices, peinetas...), en la información que puede proveer cada uno de ellos y el porqué de su existencia. Posteriormente podemos conducir el proceso de aprendizaje a través del planteamiento de hipótesis o la formulación de preguntas sobre los objetos encontrados y la relación de las distintas trazas materiales, que el alumno tendrá que tratar de resolver. Cuestiones como las siguientes pueden guiar este proceso: ¿Quiénes eran esas personas? ¿Por qué estaban allí? ¿Cuáles creéis que fueron las causas de fallecimiento de estas personas? Fíjate en el cadáver y los posibles orificios ¿Por qué eran tan jóvenes? ¿En qué sustentas tu deducción? Fijándonos en la disposición de los cadáveres ¿Por qué los enterraron boca abajo? ¿Por qué en una de las fosas no se encuentran mujeres y en la otra sí? ¿Qué objetos se encuentran? ¿Por qué estaban allí? ¿Cuál era su uso o para qué servían? A raíz de los objetos materiales hallados en la fosa, ¿cómo crees que era la vida de estas personas?, ¿Qué ropas llevaban? ¿Qué importancia tiene el lápiz hallado en una de estas fosas?, ¿Qué importancia tiene el hallazgo de los encendedores? ¿Qué importancia tiene el hallazgo de la peineta? ¿Qué nos indican? ¿Crees que pasaron por un centro de detención?, etc. (Saenz del Castillo, 2015, p. 130)

También hace referencias a emplear la cartografía existente como base para potenciar los conocimientos geográficos, además de contextualizar todo el material extraído de las fosas mediante testimonios, historia oral o bien, a través de la memoria directa de familiares o conocidos.

Una forma de aproximarse a la historia de la Guerra Civil es mediante el análisis de los restos materiales que nos han quedado (Bardavio y González, 2003), principalmente, los aportados por la arqueología, pasando después a su interpretación. En consecuencia, mediante los datos de estos objetos y las evidencias existentes se puede proceder a una relación, que, sin lugar a dudas, es un *súmmum del quehacer* histórico (Feliu y Hernández, 2013). Así pues, mediante el análisis de las memorias arqueológicas, como nos dicen Feliu y Hernández, se puede suministrar información, total o parcial, para

que el alumnado trabaje; esta se debe de dosificar según el nivel del estudiantado, enfocando a analizar e interpretar los restos.

A pesar de que anteriormente ya se ha apuntado que es mejor enseñar a través de la presencia directa en el yacimiento, con el fin de entender el contexto, gracias al número de excavaciones existentes se puede llevar a cabo este tipo de propuestas; la razón reside en que nos aportan información directa desde las memorias, evitando tener que realizar desplazamientos a los yacimientos (esto nos permite reducir gastos de tiempo y dinero). Como propuesta de Feliu y Hernández, la revisión de estas memorias se puede combinar con fotografías de la época, reportajes periodísticos, partes de los combates, memorias de personas, etc. Entre las memorias arqueológicas, las que nos aporta el INCIPIT (Instituto de Ciencias del Patrimonio) son las mejores en cuanto al tema de la Guerra Civil se refiere.

Así pues, haciendo referencia a lo que nos transmiten Feliu y Hernández, gracias al estudio de una trinchera en la zona de Raïmats, a la altura de La Fatarella (Anexo 7), se encontraron numerosos objetos entre los que se encuentran casquillos de balas, granadas sin accionar, pasta de dientes, algunos paquetes de munición, restos de papel, útiles de afeitar y tinteros; el cuerpo aparecido pertenecía a un soldado del Frente Popular, que carecía de su mano derecha, con restos de metralla en el tórax y el fémur roto (Feliu y Hernández, 2013). Todo esto, interpretado por Feliu y Hernández da lugar a una hipótesis de un combate duro, rápido y con gran violencia en el que participarían un gran número de soldados, carros de combate (por los restos evidenciados) y huellas de munición presentes. En el caso del soldado, este era veterano, de unos 30 años, lo que lleva a pensar en la posibilidad de que fuese un soldado con experiencia o perteneciese a las últimas levas del ejército de Cataluña (Feliu y Hernández, 2013). Mediante esta fórmula se puede tratar de preguntar al educando sobre *¿A qué bando perteneció?, ¿Murió en combate o no?, ¿Cómo murió?, ¿Fue un combate con mucha violencia?, ¿Qué buscaban los combatientes?*, etc.<sup>3</sup>

Otro enclave de gran importancia es el Castillo de Abánades, en Guadalajara. Sus trincheras fueron excavadas por el grupo INCIPIT, aportando una serie de datos muy interesantes para el estudio de la microhistoria (Anexo 8). Gracias a la memoria (Feliu y Hernández, 2013), sabemos que los soldados estaban bien equipados, con armamento español y alemán, así como con material del *Corpo di Truppe Volontarie* (CTV) italiano. Así mismo, conocemos también que disfrutaban de una muy buena alimentación, gracias a los restos que han aparecido de latas de conserva de carne y pescado de Galicia. Otro detalle muy interesante es la presencia de restos de asado de cordero o de vajilla de porcelana para el café, lo que nos induce a pensar que disfrutaban de un buen nivel de vida en el frente. A todo esto, hay que añadirle la documentación adjunta en forma de fotografías, gráficos y cartografía que facilitan enormemente la didáctica; se puede

---

<sup>3</sup> Preguntas propuestas tanto por los **autores** del texto como algunas propias.

proponer al alumnado la interpretación de estos mapas, fotografías o gráficos, así como tratar de, a partir de los restos materiales, interpretar como era el día a día de los soldados. Otro elemento de interés didáctico al que apuntan Feliu y Hernández (2013) es la comparación de La Fratella y de este yacimiento.

Así mismo, otra propuesta que lanzan Feliu y Hernández, parecida a la de Chautón (2017) tiene que ver con el estudio de una fosa común. La metodología que proponen es la siguiente:

-En primer lugar, escoger una fosa de la cual haya suficiente información arqueológica para trabajar, así como información documental como testimonios, memorias, etc., todo con el fin de poder contrastar. También será importante que la fosa se encuentre, a ser posible, en las proximidades del centro educativo. Feliu y Hernández (2013) apuntan que, si no se cuenta con ninguna fosa común cercana, se estudie la de Alcalá de la Selva (Teruel) debido a su gran cantidad y buena información.

-En segundo lugar, habrá que analizar los datos recogidos, con el objetivo de saber la edad, género, patologías, traumatismos, etc. Estos datos son interesantes de consultar en las bases de datos de los servicios arqueológicos de la comunidad autónoma correspondiente o, en Internet. Para una mayor información sería muy interesante el poder contactar con los/as arqueólogos/as de dicha fosa.

-En tercer lugar, se procederá a establecer distintos aspectos como coordenadas espaciotemporales; en qué momento del conflicto sucedió el ajusticiamiento; quiénes fueron los ejecutores y quiénes los ejecutados, en qué contexto, por qué razones; si hubo o no juicio previo, etc. También se fijará el lugar donde fueron enterrados los cuerpos, buscando relacionarlo con distintas rutas. (Feliu y Hernández, 2013, pp. 50-51)

Como nos señala Jaén (2015), el patrimonio arqueológico sobre la Guerra Civil, en este caso, en Jaén, contiene un enorme valor didáctico, con la posibilidad de interpretar la estrategia militar, los materiales de construcción empleados, la gestión de la memoria colectiva, etc. y como apuntan otros/as autores/as, se ofrece al educando una gran motivación didáctica, ya que se sale de los parámetros educativos tradicionales. También, añade Jaén (2015), el contacto directo con el patrimonio de nuestro pasado bélico genera empatía en el alumnado, propiciando la creación de una sociedad basada en el diálogo, la cultura de paz y la negociación.

Así pues, la propuesta didáctica llevada a cabo por Jaén (2015) se centra en el estudiantado de la Universidad de Jaén, exactamente, los/as pertenecientes al Grado de Educación Primaria; Jaén (2015) nos dice que se deben de presentar unos objetivos previos con el fin de que el educando adquiera una serie de capacidades y conocimientos, que, en su caso son la competencia con el conocimiento e interacción con el medio físico,

la competencia social y ciudadana y la competencia cultural y artística. Todas estas son muy importantes para su desarrollo como personas e interacción con y en la sociedad, así como remarca Jaén (2015), para su futuro como docentes.

En cuanto a la metodología empleada, esta se basa en un tratamiento previo en clase de contenidos como la Segunda República, el propio conflicto, la posguerra y las consecuencias de esta. También se analiza todo el devenir político y social del siglo XIX, además de todo aquello vinculado con las causas del desencadenamiento de la Guerra Civil. Derivado de esta preparación se crea una base suficiente para que el alumnado, según Jaén (2015) sea capaz de hacerse una idea sobre el conflicto, lo que favorecerá su aprendizaje activo en el día correspondiente con la realización del itinerario propuesto. Así mismo, también se propone la creación de un cuestionario que haga al estudiantado reflexionar y relacionar lo sabido durante su visita, aunque que no condicione en exceso su recorrido por el itinerario. Por último, se revisará de manera general el cumplimiento de los objetivos marcados, con el fin de hacer mejoras futuras.

Todo este itinerario potencia lo que ya se ha venido diciendo anteriormente que es el pensamiento crítico, la concienciación y respeto por los conflictos, en especial de la Guerra Civil, así como la empatía y recuperación de la memoria de aquellos/as represaliados durante la guerra y la dictadura, afianzando la cultura democrática. También se fomenta la conservación del patrimonio.

Una propuesta didáctica, aunque fuera del aula, muy interesante es la que nos proponen Hernández y Rojo (2012), la iniciativa holística del Parque Didáctico del Jarama, donde se trabaja para conseguir un conocimiento por parte de las visitas vinculado con el carácter histórico y paisajístico del entorno, teniendo en cuenta que la mayor parte del público pertenece al ámbito de la secundaria. Así pues, en esta se dan una serie de recursos que se basan en los propios medios de interpretación de la museografía y las guías didácticas, así como en las observaciones.

Otra propuesta más que demuestra el potencial que tienen los restos de la Guerra Civil en materia didáctica es la presentada por la Asociación Memorial Campo de Concentración de Castuera AMACADEC (<http://amecadec.blogspot.com.es/>). Siguiendo lo que nos dicen Hernández y Rojo (2012), mediante una guía didáctica se trata de acercar al educando a la realidad de la dictadura y de sus sistemas de represión, aunque centrada en el campo de concentración. Esta se complementa con una visita guiada al campo de concentración, siendo destinada al alumnado de secundaria y buscando relacionarlo también con la historia local.

Estas dos propuestas didácticas, según Hernández y Rojo (2012), dan un gran juego a la hora de desarrollar y fomentar valores democráticos y la Cultura de la Paz a

través de un contexto arqueológico-patrimonial, junto a su contraste con fuentes y el entorno.

Chautón (2017) propone que se haga una visita a los lugares de exhumación, junto a visualización de documentales sobre el tema y el trato directo con familiares y arqueólogos/as vinculados con este (Anexo 9). Mediante esta fórmula se pretende la concienciación del alumnado con la Guerra Civil y sus consecuencias sobre los represaliados, fomentando y desarrollando una serie de valores claves para su futuro.

Otra propuesta es la de Calzado (2015) tiene que ver con la Ruta de los refugios Militares Antiaéreos de la Pobla del Duc, donde se reúnen diferentes paisajes con signos apreciables de la evolución histórica valenciana. Así mismo, gracias a la participación en la ruta, el educando tiene la posibilidad de aprender historia a través de diferentes fuentes como las fuentes orales o la observación directa, saliendo de la concepción tradicional. Otro beneficio es que, gracias al uso de las TIC, como, por ejemplo, los Sistemas de Información Geográfica (SIG), se puede hacer una interrelación de elementos tecnológicos junto al desarrollo de conocimientos geográficos, con el fin de que el estudiantado sea capaz de orientarse en el entorno, llegando incluso a hacerse una imagen de la propia visión que tenían los pilotos.

Por último, volviendo a Aragón, tenemos el trabajo de Franco y Hernández (2017), que se centra en el estudio de las trincheras cercanas a Rubielos de la Cérida (Anexo 10) que pertenecían al frente turolense. Este se basa en el estudio a través de los objetos recuperados en las mismas, concretamente de latas de comida (carne o pescado), relacionados con la bebida (botellas, sobre todo de Jerez) y ropa (calzado, hallándose incluso una suela de zapatilla de un niño, lo que en opinión de los investigadores se puede relacionar con su incorporación posterior al conflicto); todos los objetos se vinculan con el día a día de los combatientes (Anexo 11), algo que ya se ha visto trabajado por los autores anteriores. La propuesta didáctica se basaría en una reproducción de los objetos con el fin de que los/as visitantes pudieran ser manipulados y «sentir» la historia de una manera más cercana. También nos dan la opción de mostrar fotografías del antes y el después de la recuperación y consolidación, aunque la más interesante es el tratamiento directo con participantes en batallas desarrolladas en el lugar, favoreciendo la empatía con ellos.

## 4. Conclusión

Con el paso de los años la Guerra Civil sigue siendo un tema de principal actualidad y controversia, con sus restos patrimoniales en el punto de mira, como, por ejemplo, la exhumación de fosas comunes o el reciente debate creado con la extracción del cuerpo del dictador Francisco Franco y su posterior reubicación fuera del mausoleo del Valle de los Caídos. Unido a esto, tenemos que ser conscientes del grandísimo valor didáctico que poseen los restos arqueológicos de este conflicto.

Bajo mi opinión, toda la labor llevada a cabo sobre el tema de la Guerra Civil y su didáctica a través de la arqueología es enorme y de buena calidad. Gracias a estas propuestas se pueden transformar los contenidos y la forma de dar las clases, como se ha venido demostrando en el presente trabajo mediante diversas propuestas. Así mismo, el material que nos ofrece la arqueología nos permite hacer salidas interdisciplinares fuera del aula, así como trabajar desde esta, evitando gastos. Otro valor añadido es la evidente motivación que puede suponer para el alumnado, ya que este tipo de aprendizaje está vinculado con el aprendizaje activo, dando la oportunidad al educando de imaginarse como fue la Guerra Civil y sus consecuencias.

Derivado de este conocimiento en primera persona de datos sobre la contienda, el estudiantado será capaz de conocer información que no está presente en los libros, gracias a testimonios en primera persona o a las memorias arqueológicas, ofreciéndoles aspectos propios de la microhistoria, apreciando el día a día de las personas en la Guerra Civil y entendiendo el conflicto desde un punto de vista más humano. Del mismo modo, como ya se ha venido manifestando en este trabajo, la apuesta por la educación en valores como la ciudadanía, democracia, diálogo y respeto, además del propio respeto y cuidado por los elementos patrimoniales, son pilares esenciales del valor que tiene esta didáctica.

Al mismo tiempo, hay que ser consciente a la hora de abordar este tipo de didáctica y los posibles obstáculos que nos podemos encontrar como, por ejemplo, el estado de conservación o accesibilidad del patrimonio, a lo que hay que sumar el tiempo limitado que se ofrece dentro del periodo lectivo, dado que, al estudio de este tema debemos sumarle otros tantos más.

Para acabar, los trabajos de didáctica sobre la Guerra Civil a través del patrimonio son numerosos, con un amplio número de propuestas para llevar al aula. Las bases son claras y se enlazan con el conocimiento pleno de la contienda, la educación en los valores

que ya hemos señalado con anterioridad y el empleo del patrimonio arqueológico como una forma de educar que no está ligada única y exclusivamente a los restos monumentales y antiguos, sino que también se relaciona con acontecimientos contemporáneos y cotidianos.

## 5. Bibliografía

### 5.1. General y sobre la didáctica del patrimonio

- BALLART, J. (1997) *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Barcelona: Ariel.
- BARDAVIO, A.; GONZÁLEZ, P. (2003) *Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. Barcelona, España: Horosri Editorial.
- BEBLON, J.P; CHASTEL, A. (1994) *La notion de patrimonio*, París: Liana Levi.
- BUCHELI, V.; LUCAS, G. (2001) *Archaeologies of the contemporary past*. Londres: Routledge.
- CALAF, R.; FONTAL, O. (2006) *Miradas al patrimonio*, Gijón: Trea.
- CALAF, R. (2009). *Didáctica del patrimonio: epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón: TREA.
- CARANDINI, A. (1984) *Arqueología y Cultura Material*. Ed. Mitre, Barcelona.
- CASTELLS, M. (1998) *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, vol. 2, *El poder de la identidad*, Madrid: Alianza.
- COPELAND, T. (2009): «Archaeological Heritage Education: Citizenship from the Ground Up», *Treballs d'Arqueologia* 15: 9-20.
- CUENCA LÓPEZ, J.M. (2003) *Ánalisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria*, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía, Universidad de Huelva. Pp. 37-45.
- DRUBIN, G.; MORRIS, S. y WILKINSON, S. (1990) *Learning from objects. A teacher's guide*. English Heritage, Londres.
- ESTEPA, J. (2001) El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula, *Revista Íber* 30 (Versión electrónica).
- ESTEPA, J., WAMBA, A.M. y JIMÉNEZ, R. (2005) Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las Ciencias Sociales y Experimentales. *Investigación en la Escuela*, 56. 19-26.
- FONTAL, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica para el aula, el museo e Internet*. Gijón: TREA.
- FONTAL, O. (coord.) (2013). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Gijón: TREA.
- GARCIA BLANCO, A. (1988) *Didáctica del Museo. El descubrimiento de los objetos*. Proyecto Didáctico Quirón, Eds. De la Torre, Madrid.
- GILLATE, I.; Madariaga, J. M.; VICENT, N.; (2014) *Cambios en las concepciones patrimoniales a través de la participación en programas*

educativos, *Revista CLIO. History and History teaching*. Universidad del País Vasco.

- HENSON, D.; BODLEY, A; HEYWORTH, M. (2004) *The educational value of archeology*.
- HENSON, D. (2004): «Archaeology in Schools», en D. Henson; P. Stone & M. Corbishley (eds.): *Education and the Historic Environment*. Routledge, London: 13-21.
- HERNÁNDEZ MARTÍNEZ, A. (1998) *El tratamiento didáctico del patrimonio artístico en la ESO y en el Bachillerato* en CALAF, R. y otros: *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales (Arte)*. Zaragoza, Universidad de Zaragoza, pp. 215-262.
- IBÁÑEZ ETXEBERRIA, A.; FONTAL MERILLAS, O.; CUENCA LÓPEZ, J. M.; (2015) *Educatio Siglo XXI. Actualidad y tendencias en Educación Patrimonial*, Vol. 33 nº 1, pp. 11-14, Murcia: Universidad de Murcia
- LOPEZ CRUZ, I. (2014) *La educación patrimonial. Análisis del tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de texto de CCSS en la Enseñanza Secundaria*. Huelva. Universidad de Huelva.  
<http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/7733>.
- LIPE, W. D. (1984) «Collections, collectors and museums; a brief world survey» en J.M.A. Thompson, (ed.), *Manual of Curatorship: A Guide to Museum Practice*, Londres: Butterworths, pp. 23-37.
- QUEROL, M.A.; MARTÍNEZ, B. (1996) *La gestión del patrimonio arqueológico en España*. Madrid: Alianza.
- TRABAJO RITE, M.; CUENCA LÓPEZ, J. M. (2014) *El patrimonio en la enseñanza de las ciencias sociales: una visión integrada del concepto de patrimonio; currículum, libro de texto, docente y estudiante*. Universidad de Huelva.
- UZCÁTEGUI, C. (2001) «*El patrimonio bajo la luz de la globalización y el multiculturalismo*», *Actas del I Congreso Iberoamericano del Patrimonio Cultural*, 29 noviembre-1 de diciembre de 2001, Madrid: América Ibérica, pp. 703-705.

## 5.2. Sobre la Guerra Civil y su didáctica

- BEL MARTÍNEZ, J. C.; COLOMER RUBIO, J. C.; (2017) Guerra Civil y franquismo en los libros de texto actuales de Educación Primaria: análisis de contenido y orientación didáctica en el marco de la LOMCE, *Cabas*, nº 17, pp. 1-17.
- BLASCO CEA, J.; (1972) *Historia moderna y contemporánea universal y de España*, Madrid: Bruño.
- JAÉN MILLA, S.; (2018) Nos vemos en la historia. Otra forma de enseñar la Guerra Civil. En E, López Torres; C. R., García Ruiz; Sánchez Agustí, María (Eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 425-435). Valladolid, España: EDICIONES UNIVERSIDAD DE VALLADOLID.
- MARINA CARRANZA, M., (2012) ¿Qué guerra nos han explicado? La Guerra Civil en los libros de texto. En Aldea Celada, J. M.; Ortega Martínez, P.; Pérez Miranda, I.; De Soto García, M. de los Reyes (Coords.), *Historia, identidad y alteridad. Actas del III Congreso Interdisciplinar de Jóvenes Historiadores* (pp. 713-731). Salamanca, España: Hergar Ediciones Antema.
- AGUILAR FERNÁNDEZ, P. (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política. El caso español de perspectiva comparada*. Madrid: Alianza Editorial.
- CASANOVA RUIZ, J. (2013). *España partida en dos*. Barcelona: Crítica.
- CASANOVA RUIZ, J. (2017). «La guerra civil española, 80 años después». *Andalucía en la historia* (Sevilla), 55, pp. 94-97.
- GONZÁLEZ RUIBAL, A. (2007): “Making things public. Archaeologies of the Spanish Civil War”, *Public Archaeology* 6(4): 203-226.
- VALLS MONTÉS, R. (2009). *Historia y memoria escolar: Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas (1938-2008)*. Valencia: Universitat de València.
- CALZADO ALDARIA, A. (2015) El patrimonio bélico de la Guerra Civil en el país valenciano. Una herramienta didáctica infravalorada. Pereira Castañares, J. C.; Folguera Crespo, P. *Actas del XII Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea. Pensar con la historia desde el siglo XXI*. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- CHAUTÓN PÉREZ, H. (2017) Arqueología, didáctica y manipulación sobre la Guerra Civil Española. Lorenzo Lizalde, J. I.; Rodanés Vicente, J. M. *II Congreso de Arqueología y Patrimonio Aragonés (II CAPA)*. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Aragón, Caixa Forum, Zaragoza.
- FELIU TORRUELLA, M.; HERNÀNDEZ CARDONA, F. X., (2013) *Didáctica de la Guerra Civil española*, Barcelona, España: Editorial GRAÓ.
- FRANCO, J. G.; HERNÁNDEZ, A. (2017) Puesta en valor del conflicto: el caso de las trincheras de los pilones de Rubielos de la Cérida (Teruel) Lorenzo Lizalde,

J. I.; Rodanés Vicente, J. M. *II Congreso de Arqueología y Patrimonio Aragonés (II CAPA)*. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Aragón, Caixa Forum, Zaragoza.

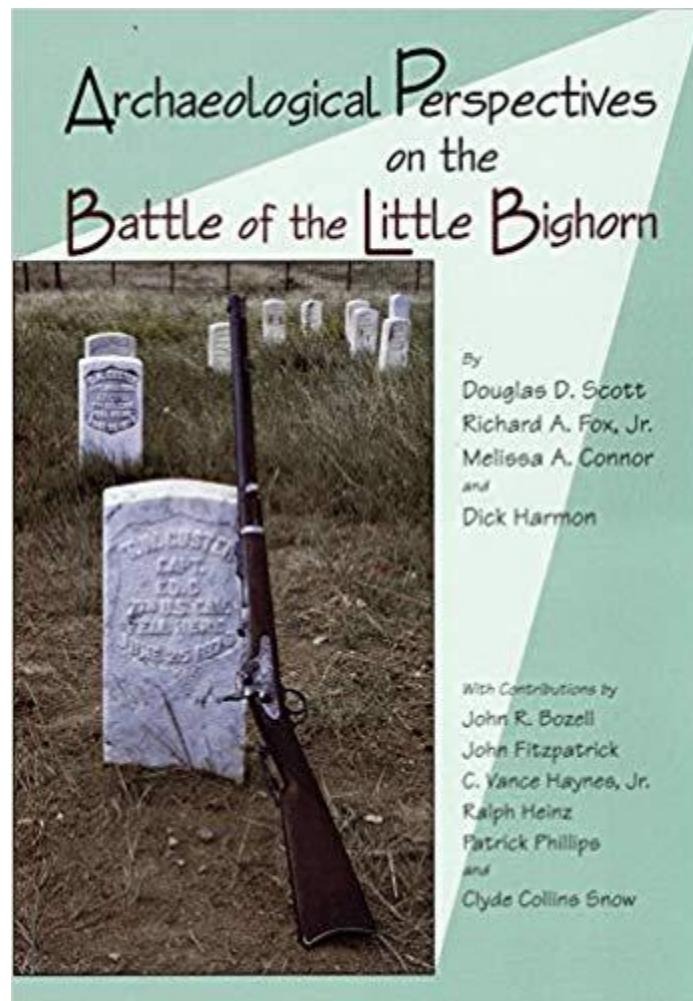
- GONZÁLEZ, J.; NAVAJAS, O; (2011) Ley de memoria histórica: estrategias para recuperar y comunicar el patrimonio de la Guerra Civil española. *Revista Ebre*. N° 6, pp. 185-201.
- HERNÀNDEZ CARDONA, F. X.; ROJO ARIZA, M. C. (2012) Arqueología y didáctica del conflicto: el caso de la Guerra Civil Española. *Revista de Didácticas Específicas*. N° 6, pp. 159-176.
- JAÉN MILLA, S. (2015) Los vestigios de la Guerra Civil Española: espacios de interés para la didáctica de las ciencias sociales. *Revista de Didácticas Específicas*. N° 13, pp. 6-16.
- SAENZ DEL CASTILLO VELASCO, A. (2015) El mapa de fosas del País Vasco. Un recurso didáctico de la arqueología del conflicto basado en las TIC. *Didácticas específicas*. N° 12, pp. 117-135.

### 5.3. Referencias legales

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 6 de agosto de 1970, núm. 187, pp. 12525-12546.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 4 de octubre de 1990, núm. 238, pp. 28927-28942.
- Ley 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 27 de diciembre de 2007, núm. 310.

## 6. Anexos

Anexo 1. Portada del libro que recoge el trabajo arqueológico del Doctor Scott en *Little Bighorn*.



Extraído de:

- <https://www.amazon.com/Uncovering-History-Archaeological-Investigations-Bighorn/dp/0806143509>

**Anexo 2. Vista aérea del yacimiento de Casas de Murcia (Villa de Vallecas, Madrid).**



Extraído de:

- MORÍN DE PABLOS, J.; ESCOLÀ MARTÍNEZ, M.; AGUSTÍ GARCÍA, E.; ARENAS YBARRA, G.; BARROSO CABRERA, R.; PÉREZ-JUEZ GIL, A. (2007) El yacimiento de Casas de Murcia (Villa de Vallecas). Un fortín republicano en la segunda línea de defensa de Madrid capital. *Caesaraugusta*, N° 78, pp. 749-764.

**Anexo 2. Trabajos arqueológicos en una trinchera situada en la Ciudad Universitaria de Madrid.**



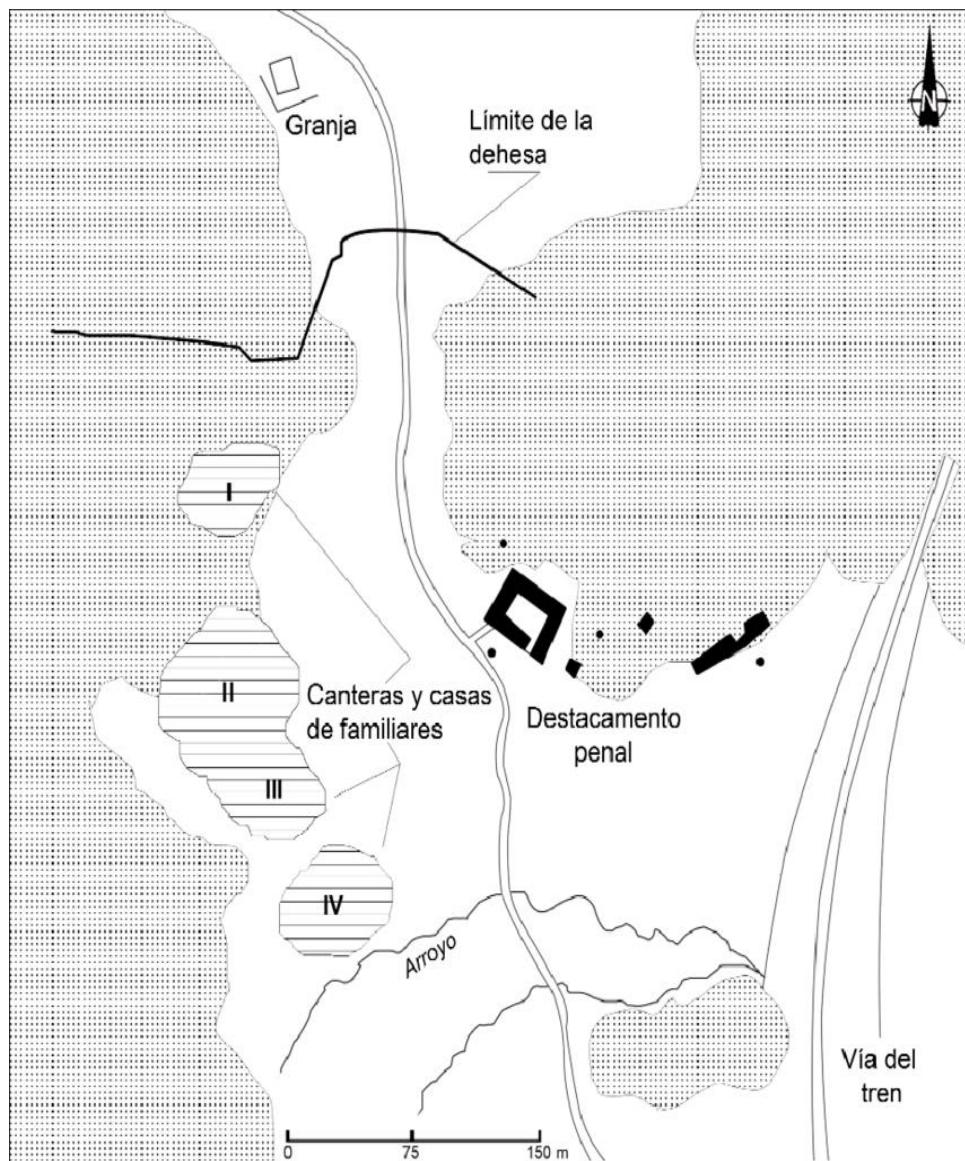
Extraído de:

- [https://elpais.com/ccaa/2016/07/27/madrid/1469644490\\_545802.html](https://elpais.com/ccaa/2016/07/27/madrid/1469644490_545802.html)

**Anexo 4. Vista de la entrada al penal de Bustarviejo y plano del mismo.**



**Fig. 1.**



**Fig. 2.**

Extraído de:

- Fig. 1. <https://www.publico.es/politica/penal-bustarviejo-vestigio-vivo-del.html>
- Fig. 2. Arqueología de los destacamentos penales franquistas en el ferrocarril Madrid-Burgos: El caso de Bustarviejo - Scientific Figure on ResearchGate. Available from: [https://www.researchgate.net/figure/Figura-3-Plano-general-del-Destacamento-Penal-de-Bustarviejo\\_fig3\\_277794002](https://www.researchgate.net/figure/Figura-3-Plano-general-del-Destacamento-Penal-de-Bustarviejo_fig3_277794002) [accessed 26 Jun, 2019]

## Anexo 5. Batalla y frente del Jarama.



**Fig. 1.**

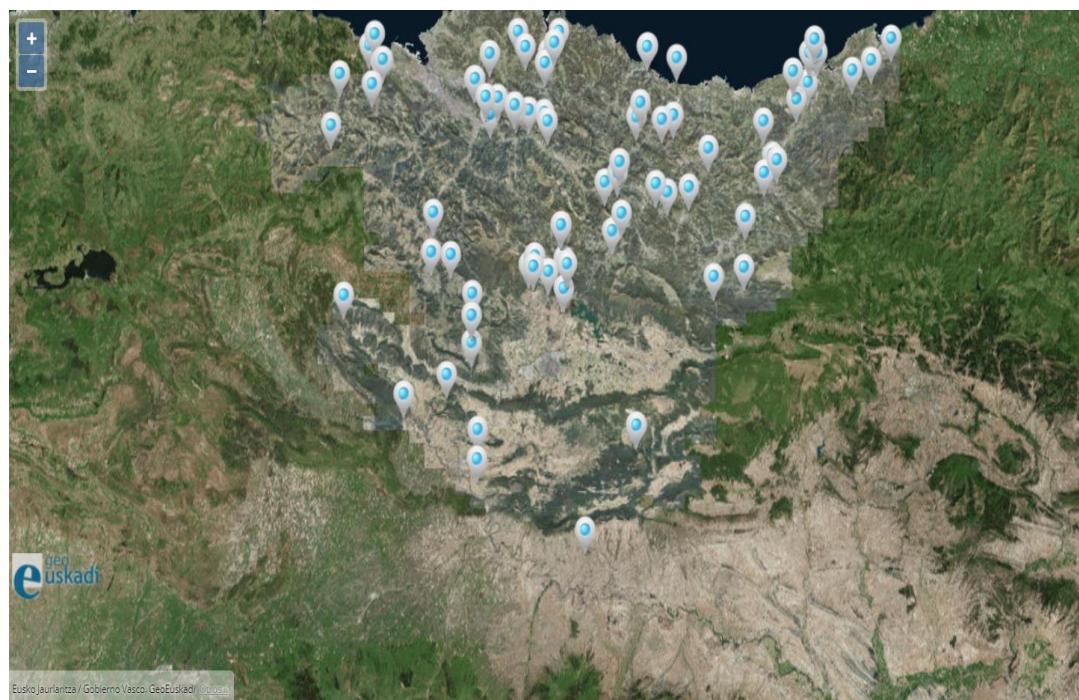


**Fig. 2.**

Extraído de:

- Fig. 1. <https://rutasbelicas.com/la-batalla-del-jarama-parte-iii-la-batalla/>
- Fig. 2. <https://www.diarioderivas.es/rutas-batalla-jarama-2/>

## Anexo 6. Mapa de las fosas comunes localizadas en el País Vasco.



### INFORMACIÓN DETALLADA

Fecha de última modificación: 29/12/2015

Extraído de:

- <http://www.euskadi.eus/mapa-fosas/web01-s1lehmem/es/>

**Anexo 7. Recreación del cuerpo encontrado en una de las trincheras de La Fatarella (Catalunya).**



Extraído de:

- [https://www.ara.cat/premium/cultura/ultimes-hores-resistents-Batalla-lEbre\\_0\\_980302017.html](https://www.ara.cat/premium/cultura/ultimes-hores-resistents-Batalla-lEbre_0_980302017.html)

Anexo 8. Materiales encontrados en las trincheras del Castillo de Abánades.



Fig. 1.



Fig. 2.

Extraído de:

- GONZÁLEZ RUIBAL, A. (2010) *Arqueología de la Guerra Civil española en el frente de Guadalajara. Informe de las excavaciones arqueológicas en los restos de la Guerra Civil en el Castillo de Abánades*. CSIC.

**Anexo 9. Poster presentado ante el II Capa (Congreso aragonés de patrimonio y arqueología) celebrado en noviembre de 2017.**

**II CONGRESO**  
**Capa**  
**ARQUEOLOGÍA**  
**PATRIMONIO**  
**ARAGÓN**

**9 y 10 de noviembre de 2017**  
CaixaForum Zaragoza

**Información, programa e inscripciones:**  
[www.cdl-aranon.es](http://www.cdl-aranon.es)

**DE LAS TRINCHERAS A LAS AULAS**  
**ARQUEOLOGÍA Y DIDÁCTICA DE LA GUERRA CIVIL EN ARAGÓN**

HUGO CHAUTÓN PÉREZ  
ARQUEÓLOGO  
[hchauton@gmail.com](mailto:hchauton@gmail.com)

**LUGARES DE MEMORIA//ESPACIOS DE CULTURA**

El desarrollo del factor didáctico es posiblemente el aspecto más interesante en el estudio de los vestigios de la guerra. La explicación de los espacios o lugares de memoria con base en la interpretación histórica y arqueológica de los hechos, científica y fidedigna, junto con la divulgación de la información al conjunto de la sociedad, es una garantía de futuro para el conocimiento de un proceso histórico que ha sido manipulado y distorsionado hasta la saciedad. La arqueología es la mejor herramienta para alcanzar la realidad de los hechos acontecidos, con su crudeza, sus responsabilidades y sus consecuencias. Una realidad que no aparece aun en los libros de historia de los colegios españoles.

La transformación de los espacios de la guerra en lugares de memoria, supone uno de los principales vías para permitir el acceso de la ciudadanía al conocimiento del suceso más relevante de la historia contemporánea de España.

  
VISITANTES EN LA RUTA OMBRÍA

  
POSICIÓN ATRINCHERADA EN CASPE

  
RUTA OMBRÍA - POSICIÓN ATRINCHERADA MUSEALIZADA

**ARQUEOLOGÍA DEL CONFLICTO**  
**CONSTRUYENDO MEMORIA**

A partir de la mitad del siglo pasado nuevas tendencias en arqueología encuentran como objetivo el estudio de la materialidad en época contemporánea. La arqueología del conflicto se incluye en esta línea, abarcando un amplio campo de actuación relacionado con el análisis, desde la perspectiva arqueológica, de las múltiples realidades que acompañan a los incontables episodios de violencia colectiva que tienen lugar a lo largo del siglo XX.; evidentemente no existe proceso histórico más sujeto a manipulación que las guerras. Desde los inicios de la historia de la humanidad, los vencedores se han encargado de hacer prevalecer su versión interesada de los hechos. La arqueología del conflicto trabaja directamente sobre la realidad objetiva, o al menos sobre una aproximación muy cercana a esta, que supone el estudio de la materialidad. Esta realidad siempre se va a enfrentar a la versión oficial en los casos que se incluyen en su espectro de estudio, por lo tanto va a mantener un carácter reivindicativo, una personalidad conflictiva y un espíritu de denuncia. En España el principal campo de trabajo es el periodo que abarca la Guerra Civil y la dictadura franquista. Una época paradigmática en cuanto a manipulaciones y represión, cargada de violencia y falsas verdades oficiales. Gran parte de la historia borrada o distorsionada permanecerá así para siempre, pero la mayoría de los hechos casi siempre dejan algún rastro material, mínimo tal vez, pero suficiente para que llegue un arqueólogo a recuperar la realidad de los acontecimientos, a reescribir las páginas de la historia.

#### EN EL PAÍS DE LOS MUERTOS SIN NOMBRE.

##### LAS FOSAS DE REPRESALIADOS.

En pleno siglo XXI la necesidad de recuperar la normalidad democrática en relación con la Memoria Histórica es un asunto acuciante, una cuestión principal que está dejando en evidencia a todo el proceso democrático transcurrido desde el inicio del actual sistema constitucional español.

Historiadores y arqueólogos son los principales agentes encargados de poner en evidencia las manipulaciones derivadas de época franquista. Cada intervención arqueológica tiene carácter notarial, con capacidad para, desde la objetividad que otorga la materialidad, sacar a la luz la veracidad de hechos sepultados durante décadas bajo tierra, y también bajo la violencia, las amenazas, el miedo y la represión.



FOSA DE REPRESALIADOS EN PINA DE FRIO (ZARAGOZA)

#### MUERTOS Y OLVIDADOS.

##### EXHUMACIÓN Y RECUPERACIÓN

##### DE SOLDADOS.

En tierra de nadie descansan cientos de soldados caídos durante los combates de la guerra. La tipología de los emplazamientos es tan extensa como variadas pueden ser las circunstancias de su fallecimiento. Encontramos escenarios tan diferentes como las trincheras que se acabaron por convertir en tumbas aprovechando la zanja para dejar allí a los muertos en ocasiones cubiertos con piedras y tierra, o en fosas comunes si la ocasión lo requería. Otras veces, por la urgencia de la situación, los cadáveres quedaron expuestos donde cayeron y allí se han mantenido durante los últimos ochenta años.

Muchos de estos escenarios los encontramos en Aragón. Crueños combates como los acontecidos en la Batalla del Ebro, la ofensiva de Belchite o en el silo de Teruel, en los cuales las bajas se contaban por centenares, fueron propicios para la creación de estos macabros escenarios. Campos repletos de huesos que aún hoy salen a la luz al primer contacto con el arado, se repiten por gran parte de la geografía aragonesa.



SOLDADO FALLECIDO EN

LA BATALLA DEL EBRO



“CAMPO DE MUERTOS”, PAÍSAJE RURAL

REPLETO DE RASTROS OSÍOS DE SOLDADOS DE

LA GUERRA CIVIL.



CRÁNEO DE UN SOLDADO FALLECIDO

EN LA BATALLA DEL EBRO



CARTUCERO CON MINICIÓN.

BATALLA DEL EBRO.

Extraído de:

- CHAUTÓN PÉREZ, H. (2017) De las trincheras a las aulas. Arqueología de la Guerra Civil en Aragón. Lorenzo Lizalde, J. I.; Rodanés Vicente, J. M. *II Congreso de Arqueología y Patrimonio Aragonés (II CAPA)*. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Aragón, Caixa Forum, Zaragoza.

**Anexo 10. Excavación de las trincheras cercanas a Rubielos de la Cérida.**



**Fig. 1.**



**Fig. 2.**

Extraído de:

- Jesús Gerardo Franco.

**Anexo 11. Objetos recuperados durante la excavación de las trincheras cercanas a Rubielos de la Cérida.**



**Fig. 1.**



**Fig. 2.**



Fig. 3.



Fig. 4.



**Fig. 5.**



**Fig. 6.**

Extraído de:

- Jesús Gerardo Franco.

