

MEMORIA Y POÉTICAS
DE UNA EUROPA EN GUERRA, 1936-1945

José Luis ARRÁEZ LLOBREGAT
Amelia PERAL CRESPO
Juan A. RÍOS CARRATALÁ
Josep M. SANTAGREU SOLER
Rafael SEBASTIÁ ALCÁRAZ
Virgilio TORTOSA

Imagen: obra de Rafael Llorens Ferri (Fragmento del óleo anti-retrato de Pinochet)

MEMORIA Y POÉTICAS DE UNA EUROPA
EN GUERRA, 1936-1945

ISBN: 978-84-695-9582-4

SUMARIO

Presentación

José Luis ARRÁEZ LLOBREGAT, La diáspora judía en Francia: Aproximación identitaria a la literatura testimonial de expresión francesa de la *Shoah*

Amelia PERAL CRESPO, Nombrar lo inenarrable o cómo hablar de *ça*

Juan A. RÍOS CARRATALÁ, Reafirmar o cuestionar: los límites del ensayo y el documental histórico

Josep M. SANTACREU SOLER, Memoria audiovisual y testimonios de las víctimas

Rafael SEBASTIÁ ALCÁRAZ, Memoria histórica en la enseñanza primaria y en la enseñanza secundaria obligatoria

Virgilio TORTOSA, El «Ángel de la Historia» en la memoria literaria del franquismo

MEMORIA HISTÓRICA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA Y ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA

Rafael SEBASTIÁ ALCARAZ
Universidad de Alicante

INTRODUCCIÓN

Es evidente que el concepto de memoria histórica es reciente, como señala Mattozzi (2008), que ubica su génesis entre la década de 1980 y 1990. Para González (2008), el interés por la memoria histórica surge con la crisis de la historia estructural-funcionalista y marxista producida por el cuestionamiento de los grandes relatos. Hasta ese momento, la historiografía no se había interesado por el pasado reciente al carecer de la perspectiva temporal que garantizara la objetividad. Tras la irrupción del concepto de memoria histórica subyace una revisión historiográfica, muchas veces apoyada por un proceso científico sólido, pero que en algunas ocasiones carece del necesario sustento metodológico, como indica Aróstegui (2006).

Esta nueva forma de enfocar la Historia no queda limitada a España, sino que se extiende prácticamente por todos los países. Como indican Carretero y Borrelli (2008), el desarrollo de la memoria histórica y el debate que lo acompaña no es exclusivo de España, con el problema de identidades nacionales (española, vasca, catalana). La revisión de la Historia, que acompaña al concepto de memoria histórica, está presente en países tan dispares como la URSS o los EEUU, Japón o México, entre otros.

La difusión está asociada a una nueva demanda social con la que se enfrenta el historiador y, aunque por motivos contradictorios, en ocasiones tienen en común las siguientes características:

- La búsqueda de una relación significativa entre la representación del pasado y la identidad, ya sea ésta nacional, local o cultural.
- La preocupación por la objetividad y la superación de las historias míticas.

- La necesidad de elaborar los conflictos del pasado con vistas a emprender proyectos futuros, como es el caso de la reinterpretación de los conflictos nacionales europeos en aras de un futuro común.
- La necesidad de enriquecer y consolidar la explicación e interpretación histórica mediante la comparación de versiones distintas de un mismo pasado.

Finalmente, este nuevo concepto también ha llegado al sistema educativo, ampliando el debate sobre su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia.

MEMORIA, MEMORIA HISTÓRICA, HISTORIA Y CONCIENCIA HISTÓRICA ¿DESARROLLO CONCEPTUAL O DISCUSIÓN BIZANTINA?

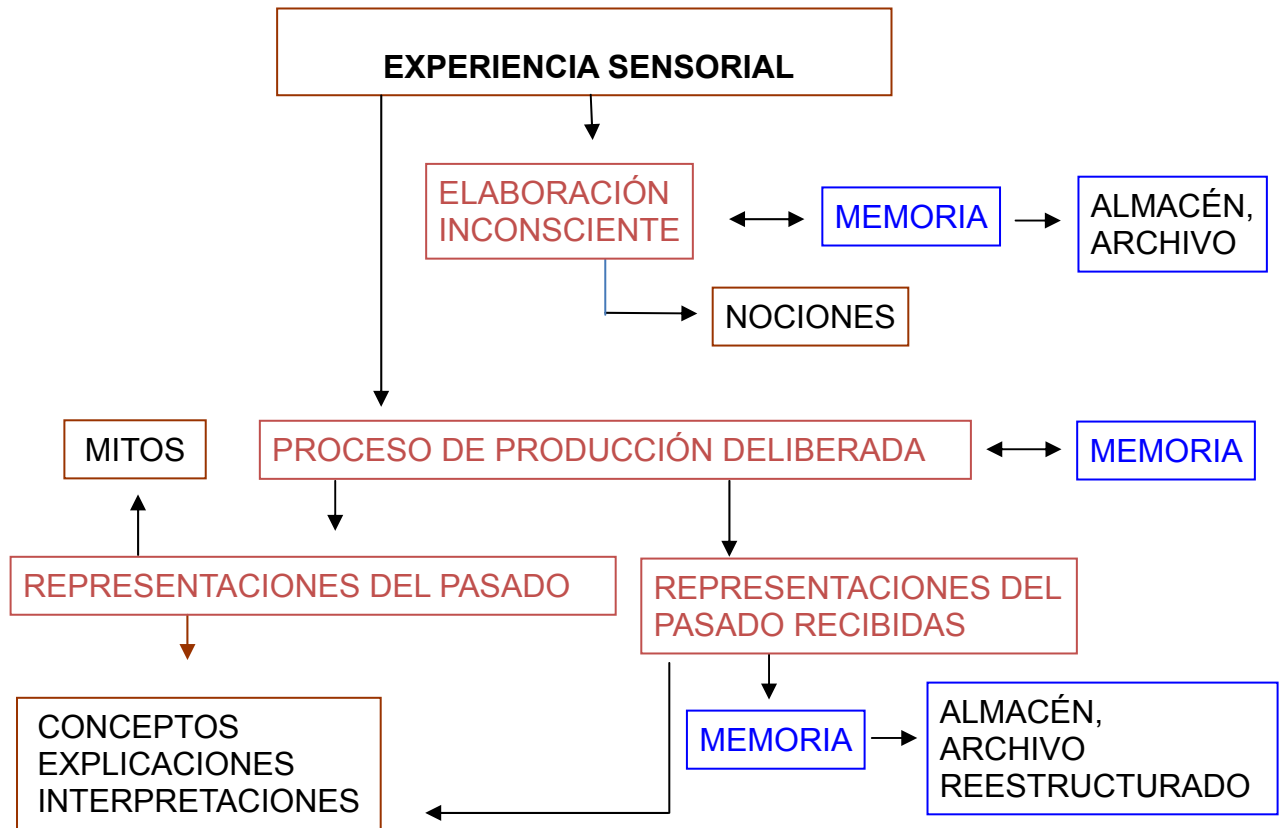
La innovación conceptual en cualquier ciencia suele estar acompañada de un cambio metodológico. La irrupción del concepto de memoria histórica dentro de la enseñanza de la Historia también implica un cambio metodológico. El docente mediante la transposición didáctica transforma los cambios en la ciencia de referencia en conocimiento escolar. Esta transformación de los contenidos implica una primera delimitación conceptual. La transposición didáctica no supone que los alumnos de enseñanza primaria deban identificar los atributos de criterio, sino que al menos el docente los conozca para poder realizar el proceso de transposición.

En esta línea se procede a destacar los atributos de criterio de los conceptos expuestos. Obviamente, se presentan unos trazos básicos con los que el docente se puede introducir en el tema, pues los conceptos sociales son complejos y en ocasiones admiten atributos de criterios muy contrapuestos.

Como señala Prats (2008), la memoria es una capacidad humana individual y biográfica, que se halla vinculada con la experiencia de cada persona y, por lo tanto, no puede ser considerada conocimiento histórico. El conocimiento de origen intuitivo con el que se constituye la memoria puede tomar contacto con la ciencia, o incluso servir de evidencia histórica; sin embargo, nunca será ciencia histórica, ni memoria histórica. El conocimiento adquirido de forma estructurada, siguiendo un método, por cada persona

tampoco es memoria histórica, ni Historia, pues depende entre otros factores de su aceptación por la comunidad científica o por la sociedad.

Fig. 1. Construcciones históricas e intervención de la memoria



La memoria es una facultad individual responsable de los recuerdos y del olvido, con la que el ser humano construye e imagina el pasado. El recuerdo permite desenvolverse en el presente y contribuye a cubrir las necesidades del ser humano, por lo que el recuerdo tiene una dimensión de utilidad. La memoria permite acumular experiencia y, en este sentido, dota a quien la posee de identidad única e irrepetible. El ser humano tiene la capacidad de conservar u olvidar los recuerdos en función de sus intereses, por esa razón el recuerdo siempre es interesado.

Los atributos de criterio que vienen a definir la memoria humana son, por tanto, la capacidad individual sustentada en la experiencia, que selecciona la información a conservar y que permite, al mismo tiempo, a la persona tomar conciencia de su identidad y desenvolverse en su entorno. Esta capacidad,

como recuerda José-Carlos Mainer (2006), es maravillosa, pero a su vez «extremadamente falaz y lábil».

La memoria histórica es un producto social. Las sociedades, al igual que el ser humano, pueden recordar y olvidar, según sus objetivos. Los diferentes colectivos humanos construyen sus recuerdos mediante la atribución de valores simbólicos, de diferentes formas y medios. De este modo, se confiere significado al paisaje, se erigen monumentos como arcos de triunfo, edificios ya construidos adquieren atributos diferentes a los de su construcción, o se elaboran rituales y narraciones. Mediante estas actuaciones sociales las personas crean y comparten recuerdos comunes. Estas construcciones permiten a las comunidades, al igual que ocurre con los individuos, cubrir sus necesidades: les confiere identidad, orienta la acción del poder rechazando la discrepancia y sustentando la *doxa*.

La memoria histórica está caracterizada por un recuerdo construido y difundido por un determinado fin, que cambia de una sociedad a otra, y con el tiempo. El carácter teleológico de la memoria histórica preocupa al Estado, quien no duda en tomar las medidas oportunas para orientarla según los objetivos que persigue. Por esta razón, la pugna por imponer una memoria oficial es cuestión de un agrio debate político. El cambio político del Estado repercutirá en un cambio en la memoria histórica. Para Paniagua (2008), una de las características de la memoria histórica es su dinamismo, que no reside inicialmente en la evolución intrínseca de la ciencia, sino del contexto político social. En ningún caso se niega la influencia que puede ejercer la propia sociedad sobre la historia como ciencia.

Sobre este punto de vista, Arostegui y Paniagua (2006 y 2008) destacan que la primera forma de memoria histórica relacionada con la Guerra Civil española estuvo ligada a la preservación de la visión de los vencedores. De este modo el franquismo construyó una historia desde sus principios ideológicos que les condujo a justificar la sublevación contra la República y olvidar a quienes la defendieron. Posteriormente, con la Transición, la memoria histórica buscó un fin bien distinto y tuvo como objetivo fundamentar la reconciliación y transmitir una idea de responsabilidad colectiva. Actualmente,

la memoria histórica tiene como objetivos reivindicar a los vencidos, marginados y olvidados durante tanto tiempo por la Historia y la sociedad.

Prats (2008) señala que, en la actualidad, en España el fin último de la memoria histórica es rescatar del olvido a los reprimidos y a quienes fueron víctimas de la confrontación civil, con especial énfasis en aquellos que nunca existieron en los libros del franquismo y en los reconocimientos públicos. Pero añade otra cuestión esencial de la memoria histórica. El comportamiento social que se deriva de ella, orientada por lo emotivo sentimental, no por lo racional, implica unos riesgos y con ello una responsabilidad. De esta forma cabe recordar la especial preocupación que han tenido los dictadores en justificar su política desde los referentes históricos. Sobre este particular, Prats advierte que la exhumación de la memoria en nada contribuye al sosiego y a la armonía social. La razón es que un recuerdo no cicatrizado está mediatizado por el tamiz de nuestro marco conceptual-emotivo. Esta cuestión resulta esencial, como se expondrá más adelante cuando se concrete en el currículo de la enseñanza primaria.

La memoria histórica posiblemente sea el origen de la Historia. Para algún historiador esta ciencia en su génesis no fue otra cosa que un refinamiento de la memoria colectiva. La Historia, aunque es un producto social y dinámico en el tiempo, ofrece unas características que la hacen distinta. En primer lugar, nace como una superación de la debilidad de la memoria, tan limitada; y en segundo, como proceso que permita superar el nivel de opinión, de conocimiento intuitivo y experiencial.

El historiador está obligado a confrontar fuentes y, en definitiva, a observar el procedimiento reglado convenido por su comunidad científica. Como indica Pagés (2008), la historia científica es una trituradora de memoria para poder digerir y producir conocimiento. La Historia como ciencia está preocupada en explicar e interpretar los hechos históricos, no en juzgar el pasado. Por el contrario, el fin último de la memoria histórica es actuar como juez moral del pasado, con el propósito de indicar a la sociedad lo que está bien y lo que está mal, y organizar en consecuencia desde estos criterios el desarrollo social.

La reflexión que acompaña a la investigación del historiador le permite distinguir las diferentes formas de hacer Historia, de los matices conceptuales y de la evolución de los temas que preocupan a los historiadores. La Historia no reconstruye el pasado, sino que lo construye con instrumentos, objetivos y necesidades del presente. Las propias categorías que utiliza el historiador en sus narraciones corresponden a construcciones actuales. Las categorías de movimiento obrero, género, minorías, historia local e historia cotidiana se han elaborado en la última centuria y en décadas recientes. En otros casos la categoría de tiempo ha ido cambiando en su significación. Este dinamismo, al mismo tiempo que el presentismo de la Historia, se construye desde la conciencia histórica. La conciencia histórica también permite al historiador descubrir la memoria histórica y esta circunstancia resulta esencial para justificar su existencia. La escuela de los *Annales* modificó, entre otras cuestiones, el interés por los protagonistas de la Historia. En particular la memoria histórica supone un cambio en la labor investigadora de los historiadores, pues en ocasiones buscando las prebendas del poder se preocupan del protagonismo de los vencedores y se olvidan de los vencidos; elaboran la historia oficial, y dejan para otros la historia alternativa.

LA MEMORIA HISTÓRICA Y EL SISTEMA EDUCATIVO

La transposición didáctica o proceso de transformar el conocimiento científico en conocimiento escolar requiere también tener en cuenta el diseño curricular prescrito. El sistema educativo de este modo adquiere una especial trascendencia para difundir la memoria colectiva que se pretenda.

El sistema educativo, entre otras funciones adquiridas desde su génesis, tiene como objetivo difundir los valores políticos, sociales, morales que interesan al poder, sea dictatorial o democrático. En las sociedades democráticas, la presencia de diferentes poderes implica un profundo debate parlamentario con el propósito de regular el currículo, y en particular los valores que se quieren transmitir a través de las ciencias sociales.

Dentro de la enseñanza obligatoria la Historia se convierte en un instrumento para crear una memoria e imponerla y tiende a perder la búsqueda de la racionalidad explicativa para adaptarse a los propósitos del presente. El

ejemplo más reciente lo constituye la reciente aprobación de la LOMCE. No obstante, este propósito no suele enunciarlo tan claramente el legislador en el currículo, ni muchos de los docentes lo comparten. De ahí una primera diferencia entre el currículo oficial y el currículo real de aula.

Otra diferencia es la distancia que se introduce entre la investigación histórica y la historia enseñada. De este modo, los cambios que se producen en la Historia como ciencia tardan un tiempo en difundirse en la Historia como asignatura escolar. La historia escolar tiene una gran influencia en la construcción de la memoria colectiva, especialmente entre la población que no puede acceder a una formación superior.

Estas dos historias también se diferencian por los métodos, pues en la escolar se priorizan la transmisión de valores y hechos históricos oportunamente escogidos y en los que implícitamente se prescinde del sentido crítico, aunque sobre el sufrido papel se diga lo contrario, pues las competencias que previamente deberían preceder como la explicación y la interpretación son limitadas para los niños. En la historia académica la exposición a la crítica resulta esencial para la formación del conocimiento histórico al que confiere credibilidad.

Al contrario, actualmente en la escuela y en los libros de texto escolares suelen jugar más con los sentimientos y emociones para conseguir un determinado propósito como puede ser el de contribuir mediante explicaciones míticas a la adhesión a una determinada identidad nacional.

El recurso a las narraciones míticas y a la presentación de héroes como modelos de referencia prácticamente ha estado presente en el origen del sistema educativo desde principios del siglo XIX. La escuela tradicional tuvo la responsabilidad de formar una conciencia nacional a través de la glorificación del pasado. Pero la introducción del pasado presente en el aula, de la memoria histórica, supone un cambio de modelo pedagógico y genera muchas incomodidades, entre otras, porque ya no hay héroes sino víctimas.

La enseñanza de la Historia considerando las emociones, los sentimientos y la imaginación de los niños ha sido destacada por Egan (1991); sin embargo, también ha estado presente en las narraciones históricas que se

han escogido para las lecturas escolares. No obstante, es cierto que en los libros escolares, y en particular en las enciclopedias utilizadas durante la posguerra el modelo histórico que se seguía era el fáctico, es decir, el de presentar hechos históricos que se acompañaban de un aprendizaje memorístico.

El problema de la selección de los hechos históricos es consustancial a la propia enseñanza de la Historia. Como señalaba Rodolfo Llopis, «Toda la Historia no puede enseñarse; ni la índole de la asignatura, ni la edad de los alumnos, lo consentirían. Hay que seleccionar la materia. Pero ¿con qué criterio?» (1922:49). Este problema en la actualidad se complica por otra razón: por la reducción del horario escolar destinado a la enseñanza de la Historia. En el debate pertinente se cuestionan los contenidos a enseñar, si teóricos o aplicados, pero en la realidad ni estos últimos interesan, pues no parece que exista preocupación por dotar de herramientas que faciliten al alumno la comprensión racional de la experiencia. En definitiva, se prescinde de dotar al ciudadano de instrumentos que faciliten la comprensión y el comportamiento en el presente, y de una metodología que lo familiarice con el análisis, la explicación, la interpretación, la duda y la valoración.

EL DESARROLLO DE LA HISTORIA ESCOLAR

En primer lugar, el modelo de historia escolar depende del objetivo que persiga el legislador, pero también, y de forma destacada, el docente. Algunos de los fines que se plantean pueden ser los siguientes:

- Construir en el niño su identidad.
- Dar una orientación a la conducta futura del niño coincidente con un proyecto social.
- Transformación de la Historia y su enseñanza en un campo de batalla.
- Desarrollar las capacidades cognitivas del niño.
- Dotar de instrumentos capaces de desenvolverse de forma autónoma, racional y crítica en su entorno.

En segundo lugar, la enseñanza de la Historia implica que el alumno pueda:

- a) comprender el pasado según la edad y el nivel educativo, lo cual requiere el dominio de categorías conceptuales disciplinares,
- b) distinguir diferentes períodos históricos, previo dominio de determinados esquemas y categorías temporales,
- c) comprender la causalidad histórica, limitada en la escuela por los esquemas cognitivos del niño,
- d) acercarse a la metodología utilizada por el historiador si es posible mediante la resolución de problemas que puedan resolverse preferentemente con un método empírico, y
- e) relacionar el pasado, con el presente y el futuro, destacando las experiencias del niño.

El proceso de enseñanza se puede iniciar con una evaluación encaminada a determinar sus conocimientos iniciales e ideas previas estructuradoras. Conviene destacar que, en paralelo, esta propuesta es válida para el desarrollo metodológico de la investigación histórica. La historiografía nos enseña como el historiador fue tomando conciencia de que la Historia no sólo era recopilar datos, establecer reglas de inferencias o más ampliamente buscar una explicación a, sino también reflexionar sobre sus propias ideas preconcebidas, e incluso como éstas eran no solo el resultado intrínseco de su proceso mental, sino también de la influencia social. El estudio de las ideas previas resulta tan esencial que su presencia o ausencia pueden cuestionar la credibilidad de la producción del historiador.

El trabajo con las ideas previas de los niños es esencial y su consideración podrá influir en el resultado final propuesto. Muchos investigadores en la enseñanza de la Historia han destacado como el resultado de su trabajo docente dependió de las ideas previas de sus alumnos ancladas en su entorno familiar o en los medios de comunicación y de cómo se abordaron en el aula (Pagés). La naturaleza persistente de las ideas previas obliga a que se tengan en cuenta durante todo el proceso de enseñanza del aprendizaje y no se limiten a la evaluación inicial. En este sentido destacan las experiencias analizadas, entre otros, por Aisenberg (1994) o Hirsch (1992). Este último llegó a cuestionarse hasta qué punto la visita a un campo de

concentración podía cambiar o modificar las ideas previas con las que llegaban sus alumnos.

El proceso de enseñanza necesariamente parte de la motivación del alumno, intrínseca o extrínseca. La motivación en los niños es relativamente fácil de conseguir. Las excursiones son un recurso lúdico que atrae a los alumnos; una imagen o una pregunta pueden suscitar la curiosidad del niño. Las estrategias para conseguir el interés del niño son muchas, prácticamente como la imaginación de los docentes.

El proceso de enseñanza requiere una metodología específica que permita desarrollar la estructura cognitiva del niño y que le posibilite el conocimiento y desenvolvimiento en su entorno. Esto excluye su reducción a presentar datos para su posterior memorización.

Barton Keith (2010) señala que los alumnos de educación primaria ya son capaces de elaborar narraciones históricas, aunque tienden a simplificar el contenido que aprenden con el objetivo de poderlo encajar en sus expectativas. Los alumnos aprenden no sólo desde las fuentes formales sino también de las informales, pero en la escuela se les aporta el método histórico que les permite avanzar con la práctica de las inferencias. El método les permite comprender como el historiador no se limita a utilizar las fuentes de información para transmitir unos contenidos objetivos. Los alumnos inicialmente no ponen atención a cómo las intenciones de los historiadores influyen en las diferentes interpretaciones y cuando se les pregunta por qué difieren los relatos piensan que son consecuencia de la utilización de una mayor o menor cantidad de información.

En la enseñanza secundaria, los alumnos utilizan diferentes fuentes documentales, pueden ofrecer explicaciones apoyadas en las evidencias de sus fuentes, que aunque no es frecuente mejoran con la práctica.

La enseñanza de la Historia mediante el recurso de fuentes documentales aumenta la satisfacción de los alumnos y modifica favorablemente su opinión sobre la Historia.

El recurso a fuentes documentales está relacionado con el método empírico. El empleo de este método también busca que el alumno sea y se

sienta el protagonista en la construcción de su conocimiento, y darle confianza en su capacidad para resolver problemas mediante procesos estructurados.

El proceso de enseñanza requiere la comunicación tanto de los procesos como de los resultados obtenidos. El alumno toma conciencia de sus conocimientos en el momento que es capaz de transmitir el qué, cómo o el porqué de lo aprendido. La forma de requerir el docente que el alumno se comunique puede ser variada, y obviamente no se reduce al examen. La simple elaboración de un mural, el debate sobre una cuestión que ha llamado la atención, la práctica de un juego, la elaboración de un periódico o programa de radio introducen al alumno en la necesidad de comunicar lo aprendido, y la revisión de sus mensajes puede constituir una forma de evaluación, no reducida a calificación, sino como instrumento de reorientar o reforzar los aprendizajes obtenidos.

EL ITINERARIO DIDÁCTICO COMO PROPUESTA ESCOLAR

Los itinerarios didácticos constituyen recursos didácticos que, igualmente, se están aplicando a la recuperación de la memoria histórica. Este recurso tiene una amplia tradición en la didáctica española que se remonta a la ILE y a grandes profesores como Manuel Bartolomé Cossío. Por tanto, su presencia en la escuela no resulta novedosa, lo innovador es su relación con la memoria histórica.

El itinerario didáctico se apoya en la evidencia empírica, monumental. Muchos de estos hitos históricos han estado ahí. Sin embargo, no se han convertido en evidencia hasta que se les ha dotado de significado, particularmente relacionado con la historia reciente. La incorporación de estos hitos es útil al conferir veracidad a la narración histórica. Por esta razón también constituyen un soporte esencial para la enseñanza de la Historia. Al mismo tiempo, estas evidencias se las dota de significado no sólo de grandes hazañas, sino también de grandes miserias. Los hitos de la memoria histórica permiten enseñar como los miembros de una misma sociedad pueden desempeñar el papel de verdugos o convertirse en víctimas, como se encarcela por no compartir el mismo pensamiento político, como se excluye a sus integrantes de las estructuras de gestión, como se las estigmatiza o como se

les obliga a emigrar a la fuerza; es decir, a partir al exilio, como buscan la guerra para resolver sus problemas y como el vencedor puede reducir a la ignominia al vencido.

Los itinerarios didácticos, por tanto, son útiles para autentificar las narraciones históricas y transmitir todos los significados que se plantean desde la memoria histórica, no incorporados u olvidados por las narraciones históricas académicas. Pero en la didáctica la concreción de la teoría en la práctica resulta una realidad ineludible, contribuyendo a la retroalimentación dialéctica entre ambos componentes. En este caso la propuesta se concreta en un itinerario didáctico realizado en Alicante para abordar el intervalo de tiempo comprendido entre la Guerra Civil Española y la posguerra.

El itinerario se distribuye en nueve paradas vinculadas a determinados hitos o edificios públicos. El número de paradas resulta excesivo para un itinerario recomendado de unas tres horas y media. Pero esta excesiva cantidad de paradas se justifica porque permite al docente escoger y distribuir de forma recurrente en diferentes itinerarios los contenidos a tratar en los niveles curriculares, correspondientes preferentemente al tercer ciclo de enseñanza primaria y enseñanza secundaria obligatoria. El número de paradas recomendadas por itinerario serían cuatro o cinco paradas.

La primera parada se desarrolla en el Castillo de Santa Bárbara. La atención de detalle en esta parada se dirige hacia los grabados realizados en las piedras del suelo durante todos estos años por los prisioneros. El tema resulta motivador, pues son dibujos simples como los que podrían hacer los niños cuando se aburren. Los temas de los grabados son variados, pero destacan los nombres, con fechas y lugares de procedencia. En este punto se puede preguntar sobre quién piensan que hizo los dibujos, por qué se hicieron los dibujos, y qué expectativas tendrían sus autores. La ubicación de algunos de estos grabados dentro de las salas contribuye a establecer la relación entre un lugar con escasos atractivos y las condiciones en que se hallaban. La posición elevada del castillo permite descentrar la observación de la ciudad localizando lugares de interés para el niño, así como los edificios que se van a visitar u otros lugares relacionados con la memoria histórica como el campo de

los Almendros. Esta parada no debería faltar en cualquier itinerario que se organizara.

Fig. 2. Grabado en la sala de Felipe II dentro del castillo de Santa Bárbara



La segunda parada se ubica en el Museo Arqueológico de Alicante. En este caso sólo la estructura recuerda su antigua función como Hospital Provincial. La atención en este caso se dirige a la trascendencia que tuvo dentro de la guerra, en una posición de retaguardia, y alejada de los frentes de combate.

La tercera parada se dirige hacia la antigua fábrica de tabacos, hoy recuperada como centro cultural. En esta parada se puede comentar la importancia económica que tuvo para la ciudad y particularmente para las mujeres, que constituían la mayoría de sus trabajadores. La atención, en este caso, son fotografías relacionadas con la vida cotidiana de los alicantinos durante estos años.

La cuarta parada se localiza en la Plaza de Toros, campo de concentración provisional tanto durante la Guerra como en la posguerra. En esta parada se puede preguntar sobre las condiciones de vida de los reclusos y sobre el motivo por el que se escogió este edificio.

La quinta parada, imprescindible en cualquier propuesta de itinerario, es el Mercado Central y el próximo de las Flores, donde quedan evidencias del drama que supusieron los bombardeos realizados por la aviación. En la visita

se destacaría el reloj parado, la sirena que había avisado a la población en anteriores ocasiones y que no funcionó en la gran matanza, y la balanza comercial conservada en una urna sin ningún cartel explicativo. Este reloj se paró en el bombardeo y la balanza era un instrumento de uso en aquel momento. Las cuestiones que se plantean son muchas y entre ellas cabe destacar por qué se bombardeó la ciudad y por qué hubo tantos muertos.

Fig. 3. Objetos recuperados del Mercado Central de Alicante



La sexta parada se realiza en la plaza del Teatro Principal, desde donde se distingue la artística marquesina de la antigua casa de socorro en la que fueron atendidos los heridos, entre otros, en el bombardeo del Mercado Central y el edificio del Gobierno Militar, donde se realizó el desfile militar con motivo de la celebración de la entrada de las tropas franquistas en la ciudad. Esta parada se puede acompañar de fotografías que recogen el momento. Las preguntas obvias son quienes podían festejar la derrota y quienes eran los protagonistas que aparecen en la fotografía.

Fig. 4. Desfile ante el Gobierno Militar



La séptima parada se organiza en el Archivo Municipal, donde mediante una previa selección se puede consultar la prensa del momento en la ciudad. La atención puede dirigirse hacia los problemas de abastecimiento que padecía Alicante o hacia los enfrentamientos entre las fuerzas republicanas que hacían frente a las fuerzas franquistas.

Figura 5. Portada de periódico conservado en el Archivo Municipal de Alicante





Fig.6. Celebración popular ante el Ayuntamiento en abril de 1931

La novena y última parada se ubica en el puerto marítimo de la ciudad, lugar desde el que embarcaron muchas personas hacia el exilio y en el que quedaron finalmente abandonados y engañados por sus gobernantes muchos de los combatientes republicanos. La parada se acompaña de la fotografía en la que aparecen las fuerzas franquistas sitiando a las personas que querían marcharse. Las cuestiones para el debate son muchas como: qué papel pudo desempeñar el puerto de Alicante durante la Guerra, por qué querían marchar las personas y qué ocurrió tanto con los que se exiliaron, como con los que no pudieron embarcar.

Fig. 6. Impactos de bombas sobre el puerto de la ciudad de Alicante



Estas paradas están acompañadas de un eje cronológico en el que los niños puedan localizar su tiempo, el tiempo vital de sus padres y de sus abuelos. El itinerario igualmente incluye un mapa en el que el niño pueda localizar lugares relacionados con su experiencia y con los que se visita durante la actividad.

El itinerario debe finalizar de manera que requiera comunicar los aprendizajes realizados y que previamente se han comentado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AISENBERG, Beatriz, “Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria”, en Aisenberg, B.; Alderoqui, S., *Didáctica de las Ciencias sociales. Aportes y reflexiones*, Paidós, Barcelona, 1994, pp. 137-162.

ARÓSTEGUI, Julio., *La historia vivida. Sobre la historia del tiempo presente*, Alianza, Madrid, 2004.

CARRERAS ARES, J. J.; Forcadell Álvarez, C., *Usos públicos de la Historia*, Ed. Marcial Pons Historia y Prensas Universitarias de Zaragoza, Zaragoza, 2003.

CARRETERO, Mario, “Recomponer la memoria, pensar el conflicto”, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 362, 2006, pp. 70-72.

CARRETERO, Mario; Rosa, Alberto; González, María Fernanda, *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Paidós, Buenos Aires, 2006.

CARRETERO, Mario, *Documentos de identidad: La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Paidós, Buenos Aires, 2007.

CARRETERO, Mario; Borrelli, M., “Memoria y enseñanza de la historia en un mundo global. Problemas y desafíos”, *Iber*, nº. 55, 2008, pp. 20-29.

COOPER, H., *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*, Morata, Madrid, 2002.

CUESTA BUSTILLO, J., *Odisea de la memoria: historia de la memoria en España siglo XX*, Alianza, Madrid, 2008.

_____, *Memoria e historia*, Marcial Pons, Madrid 1998.

_____, *Memorias históricas de España (S. XX)*, Fundación Largo Caballero, 2008.

DÍEZ POMARES, G., “Fuentes audiovisuales y documentos fotográficos para el estudio de la represión franquista”, en Pablo Rodríguez i otros (eds.), *La represión franquista en Levante. Fuentes para su estudio*, Eneida, 2010, 121-134.

EGAN, K., *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, Morata., MEC., 1991.

GADAMER, Hans-Georg, *El problema de la conciencia histórica*, Tecnos, Madrid, 2003.

GONZÁLEZ, M. P., “Memoria, historia reciente y escuela. Notas sobre el caso argentino”, *Iber*, nº. 55, 2008, pp. 54-62.

IZQUIERDO MARTÍN, J., “Disciplina y contingencia: historiadores, conocimiento y enseñanza del pasado”, en Carretero, M., Voss, J.F. (Comps.) *Aprender a pensar la historia*, Amorrortu, Buenos Aires, 2004, 71-90.

JELIN, E., *Los trabajos de la memoria*, Siglo XXI, Madrid, 2002.

LLOPIS, R., “La enseñanza de la historia”, *Revista de Pedagogía*, nº. 2, 1922, pp. 47-52.

MAINER, José-Carlos (Coor.), “Recuperar la memoria histórica”, *Cuadernos de pedagogía*, núm. 362, 2006.

MATTOZZI I., “Memoria y formación histórica. La memoria en la clase de historia”, *Iber*, 55, 2008, pp. 30-42.

PANIAGUA, J., “La memoria inservible”, *Iber*, nº. 55, 2008, pp. 9-18.

PRATS, Joaquín, “Memoria histórica “versus” historia enseñada”, *Iber*, nº. 55, 2008, pp. 5-8.

ROSA, Alberto, “Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía”, en Carretero, M.,

Voss, J.F. (Comps.) *Aprender a pensar la historia*, Amorrortu, Buenos Aires, 2004,

ROSA, Alberto, "Recordar, describir y explicar el pasado ¿Qué, cómo, y para el futuro de quién?". En *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Paidós, Buenos Aires, 2004, pp. 41-51.

SANTACREU SOLER, Josep M., "Els llocs arquitectònics d'història i memòria", *Una presó amb vistes al mar. El drama del Port d'Alacant, març de 1939*, Tres i Quatre, UA, 2008, pp. 689-696.

SEBASTIÁ, Rafael, "Aproximación al entorno desde los museos industriales en la provincia de Alicante", *.Scripta in memoriam. Homenaje al profesor Jesús Rafael de Vera Ferré*, Alicante, UA, 2001, pp. 425-436.

_____, *Investigación e innovación en Didáctica de las ciencias sociales: Historia*, Ramón Torres, Alicante, 2012.

TRAVERSO, E., *Els usos del passat. Història, memoria política*, UPV, Valencia, 2006.

TONDA MONLLOR, E.; Sebastiá Alcaraz, R., *Els recursos didàctics en l'ensenyament aprenentatge de les Ciències Socials*, UA, 2012.

VALLS, R., "Conciencia histórica y enseñanza de la historia (en la educación obligatoria)", en Barros, C. (Ed.): *Historia a Debate*. Tomo II. A Coruña. Historia a Debate, 2000, pp. 173-182.