



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Primaria

TRABAJO FIN DE GRADO

**PENSAMIENTO CRÍTICO Y MEMORIA HISTÓRICA:
PROPUESTA PARA EL CURRÍCULUM DE LA
COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA**

Presentado por: Marcos Fernández García

Tutelado por: Carlos Munilla

Soria, junio de 2017

RESUMEN

En las siguientes líneas se plantean las circunstancias que rodean a la memoria histórica y su significación desde un pensamiento crítico. La Guerra Civil Española y el Franquismo (1936-1975) ha supuesto el mayor trauma en la Historia de España. Sin embargo, tras cuarenta años de democracia y una Ley para la Memoria Histórica, quedan por resolver en el currículum de la Educación Primaria aspectos fundamentales para la enseñanza de las Ciencias Sociales y para el desarrollo de los valores de la Competencia Social y Cívica (CSV) desde planteamientos metodológicos innovadores que problematicen la realidad.

La Comunidad Foral de Navarra (CFN) no ha alterado ni una coma el currículum en su Decreto Foral (DF 60/2014, 16 de julio) de enseñanzas de Educación Primaria. Han desaprovechado la oportunidad de dar luz y desarrollar contenidos, valores y competencias que pusieran sobre la mesa la deuda que el país tiene con desaparecidos, ajusticiados y represaliados de la Guerra Civil y la Dictadura franquista.

PALABRAS CLAVE: educación primaria, memoria histórica, pensamiento crítico, Guerra Civil Española, dictadura franquista, Ciencias Sociales, Competencia Social y Cívica, Comunidad Foral Navarra.

ÍNDICE

I.-JUSTIFICACIÓN.....	4
II.-OBJETIVOS.....	5
III.-TIPO DE TRABAJO.....	6
IV.-RELACIÓN DEL TFG CON LAS COMPETENCIAS.....	7
V.-BASES TEÓRICAS.....	10
VI.-BASES METODOLÓGICAS.....	15
VII.- PROPUESTA DIDÁCTICA.....	19
VIII.- CONCLUSIONES FINALES.....	25
BIBLIOGRAFÍA.....	28

I.-JUSTIFICACIÓN

La primera intención de este TFG es la necesidad de recuperar del olvido desde la muerte del Dictador (1975), hasta la actualidad, el relato de la represión y de la memoria histórica. La Guerra Civil y la posterior dictadura franquista (1936-1975) no han sido recuperadas. La ocultación de la historia, de una parte de los españoles, ha sido una constante en el currículum que el legislador ha aprobado. Así pues, el olvido es motivo y justificación de la propuesta que presentamos.

De la misma manera, la España de la Transición cerró filas y llegó a la conclusión de que mirar al pasado no contribuía a la democratización del país. Sin embargo, mirar y revisar el pasado es una necesidad para comprender nuestro presente. No podemos ignorar acontecimientos controvertidos o molestos con el fin de silenciarlos. Se trata de afrontar nuestro trauma, realidad y pasado. Es otra justificación para este trabajo.

La Competencia Social y Cívica que aparece en el currículum de Educación Primaria de Navarra, como en la del Estado, (LOMCE) recoge una serie de valoraciones que también justifican este TFG. El pensamiento crítico aparece como uno de los conocimientos que permitan al alumno afrontar las realidades sociales, procesos sociales de cambio o desarrollo de destrezas que le ayuden a resolver problemas sociales. Sin embargo, las metodologías que imperan hoy día en el aula no se ajustan a la intención del legislador. Es más, se evitan queriendo solventar la controversia afrontando los contenidos de la Guerra Civil Española y del Franquismo de manera descriptiva, simple y maniquea. Así, justifica este TFG con la intención de proponer una nueva metodología, la problematización de la realidad, basada en el pensamiento crítico como enfoque didáctico transversal.

II.-OBJETIVOS

Este TFG presenta los siguientes objetivos:

1.- Analizar y reflexionar sobre el grado de olvido, marginación e invisibilidad que ha sufrido el área de CCSS en la última ley orgánica de educación (LOMCE) en los contenidos relacionados con la memoria histórica.

2.- Dar visibilidad a lo marginado, ocultado u olvidado en los currículos de Educación Primaria de Navarra en el Área de Conocimiento de las Ciencias Sociales (CCSS) relacionado con los contenidos de la Guerra Civil Española y El Franquismo y el pensamiento crítico.

3.- Dar a conocer y proponer la metodología del pensamiento crítico para la enseñanza de las CCSS junto con el pensamiento democrático y la conciencia histórica.

4.-Presentar una propuesta para alcanzar el pleno desarrollo de la Competencia Social y Cívica en la Educación Primaria en base a los valores de democracia, igualdad, justicia, libertad y derechos humanos desde modelos pedagógicos que consideren la problematización de la realidad.

III.-TIPO DE TRABAJO

El trabajo que presentamos es una propuesta después de una reflexión. Se trata de revisar, analizar y reflexionar sobre el desarrollo del currículum de la CFN después de la última Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) hacia la memoria histórica y el pensamiento crítico. La labor que queremos llevar a cabo, tiene la intención de analizar cómo el legislador desde el año 2007, año de la aprobación de la Ley de Memoria Histórica 52/2007, ha introducido la idea de memoria histórica en el currículum recogiendo las demandas de una parte de la sociedad española que reivindicaba conocer un pasado opaco. La historia de España, durante la transición, no había recogido ni recordado la vida de miles de españoles que fueron represaliados tras el final de la Guerra Civil y la dictadura franquista. El motivo sigue siendo hoy día controvertido. Nosotros trataremos de poner algo de luz en esta cuestión.

El conjunto de lo que presentamos quiere indagar en las intenciones del legislador y de los gobiernos que desde el 2007 han trazado las directrices educativas del país. Se trata, por tanto, de realizar un exhaustivo análisis de la norma educativa desde el 2007 para después reflexionar sobre las consecuencias que en la docencia de la Educación Primaria en la CFN ha tenido. No tenemos la intención de realizar encuestas, estudios estadísticos o gráficas. Más bien, el análisis se centrará en la propia legislación en torno a la memoria histórica y el pensamiento crítico, para después reflexionar sobre las consecuencias que la marginación, aislamiento e invisibilidad han tenido en el panorama educativo de la CFN.

Finalizaremos el TFG con una profunda reflexión, proponiendo dar visibilidad y espacio a lo olvidado y marginado durante tantos años. Se trata de abrir nuevos debates, reflexiones y coloquios que den la oportunidad a la memoria histórica de ser protagonista de las CCSS en la educación. A través de nuevas metodologías para la adquisición de valores democráticos, de justicia, igualdad, ciudadanía o sentido crítico, contenidos más centrados en la problemática social y el pensamiento crítico podemos lograr revertir la situación que desde hace décadas se vive en las aulas de la CFN.

IV.-RELACIÓN DEL TFG CON LAS COMPETENCIAS

Atendiendo a la regulación de la titulación del Grado de Maestro en Educación Primaria en la Universidad, Real Decreto 1393/2007 del 29 de octubre, y al Reglamento sobre la Elaboración y Evaluación del Trabajo Fin de Grado (Resolución de 3 de febrero de 2012, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del Reglamento sobre la elaboración y evaluación del Trabajo de Fin de Grado, BOCyL 15 de febrero de 2012), para los que se establece la verificación de los títulos universitarios oficiales. El trabajo que presento relaciona las competencias generales con el contenido del mismo.

Las competencias generales han sido divididas en seis bloques junto a sus especificaciones correspondientes. En el primer bloque, se menciona la competencia relacionada con el tema de estudio y su *“conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.”* De la misma forma, las especificaciones, quedan englobadas en un bloque de conocimiento de la práctica docente, currículum y el proceso de enseñanza-aprendizaje. El trabajo que presentamos se relaciona de forma directa con todo este bloque competencial y sus especificaciones ya que el tema que proponemos está en pleno debate social, incluso, polémico, de la memoria histórica y el pensamiento crítico como modelo metodológico alternativo.

En el segundo bloque de las competencias generales se apunta; *“(…) demostrar(se) por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio, la Educación.”* Es, precisamente, este objetivo, uno de los que persigue este trabajo; alcanza a través del análisis y la reflexión, la resolución de problemas en el ámbito educativo construyendo argumentos; *“Ser capaz de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos”*, así lo menciona la especificación de la competencia general C.

En el tercer bloque, se recoge lo siguiente: *“(…) reunir e interpretar datos esenciales (...) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.”* La relación competencial en este caso es total. El TFG que presento tiene una intención muy clara para llevar al terreno de lo social (problematizar la realidad) la búsqueda de soluciones metodológicas. A su vez, lo científico y lo ético están presentes ya que desde las últimas investigaciones y desde el

compromiso social de nuevos grupos que estudian las Ciencias Sociales, los planteamientos se acercan a estos dos vértices en sus escritos.

El cuarto bloque de las competencias generales hace referencia a la capacidad de transmitir los conocimientos: “(...) *transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.*” La relación de esta competencia con el TFG tiene una clara sintonía. Desde los problemas (problematizar contenidos históricos vivos en la sociedad y que sean relevantes para el saber de la disciplina y del alumnado) y las soluciones (construir una conciencia histórica crítica y creativa) pretendo incorporar al debate la invisibilidad y lo olvidado.

El quinto bloque competencial, está relacionado con la capacidad de aprendizaje hacia el futuro. Y, dos de sus especificaciones, D y E, coinciden profundamente con este TFG:

“d. La capacidad para iniciarse en actividades de investigación.”

“e. El fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.”

La elección del tema de este TFG tiene que ver con la capacidad a la que nos lleva el espíritu de iniciativa y creatividad. La memoria histórica y el pensamiento crítico comienzan a abrirse paso en el debate de las Ciencias Sociales desde hace unos años. Sin embargo, eso no es lo novedoso. Lo es, más bien, la reclamación, la búsqueda y reconocimiento que se merecen los represaliados. Pero, aun así, quiero llegar más allá con mi reflexión, incluyendo al sistema educativo y la necesidad que tiene de cambio e innovación.

El último bloque de competencias generales, el sexto, tiene que ver con el compromiso personal y ético con la educación:

“(...) compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los

valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos (...).”

En la misma línea se desarrollan las especificaciones. Pero sobre todo quiero hacer hincapié en tres de ellas:

“a. El fomento de valores democráticos, con especial incidencia en los de tolerancia, solidaridad, de justicia y de no violencia y en el conocimiento y valoración de los derechos humanos.”

“b. El conocimiento de la realidad intercultural y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales.”

“e. El desarrollo de la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta, en particular la discriminación racial, la discriminación contra la mujer, la derivada de la orientación sexual o la causada por una discapacidad.”

Estas especificaciones que recojo, engloban, prácticamente, la totalidad de la intencionalidad que tengo para construir este trabajo. Desde el compromiso de unos valores democráticos para alcanzar la solidaridad, justicia y reparación y el análisis crítico-social y su posterior reflexión quiero presentar un relato coherente, crítico, reflexivo y valiente en tiempos en los que la sociedad está premiando lo efímero, superficial y virtual.

Las llamadas, competencias específicas, recogidas en la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de Maestro en Educación Primaria, que han de desarrollarse para alcanzar el título universitario referido, están centradas en la importancia de la vida diaria del aula, su gestión, interacción, proceso de enseñanza-aprendizaje y modelos de aprendizaje colaborativo. El trabajo que presentamos va a relacionar directamente estas competencias específicas con su bloque de metodologías de aula.

V.-BASES TEÓRICAS

El arranque de este TFG tiene unos fundamentos teóricos muy claros:

-DECRETO FORAL 60/2014, de 16 de julio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral Navarra.

-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.

Tras el debate parlamentario en las Cortes Generales y el rechazo de la mayor parte de la comunidad educativa (familias, docentes y alumnado), se aprobó la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, que modificaba la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. Después de tan solo siete años España volvía a remover su legislación orgánica educativa. El nuevo texto podría haber sido una oportunidad para la inclusión y desarrollo de temas históricamente olvidados y valores asociados al aprendizaje de las Ciencias Sociales. El análisis del currículo de la CFN, que no altera ni en una coma, Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículum básico de la Educación Primaria publicado por el Ministerio de Educación, deja, de nuevo, a este texto legislativo sin contenidos de la Historia de España que llevaban años silenciados y marginados: la represión franquista y la memoria histórica. El currículo en su sexto curso en el BLOQUE 4 denominado: HUELLAS DEL TIEMPO, tan solo hace referencia a la Guerra Civil y el Franquismo como dos periodos históricos, así como el periodo de la Transición. En el bloque de criterios de evaluación, en los puntos 5 y 6 se proponen criterios para describir las principales etapas del siglo XX para conocer sus principales características y analizar la importancia de la Constitución de 1978. No hay referencia a acontecimientos cada vez más conocidos durante el franquismo; la represión. De nuevo, el legislador, ha optado por marginar y olvidar hechos históricos que no han sido resueltos, si cabe, después de la aprobación de la Ley de Memoria Histórica en 2007. Sin embargo, en el punto 7, el criterio de evaluación está relacionado con los valores democráticos:

“7. Respetar los derechos humanos y las diferencias existentes entre los sistemas de valores de las distintas religiones o grupos étnicos, aceptando el principio de igualdad y la necesidad de una

convivencia pacífica, tolerante y democrática entre todos los grupos humanos, y creando estrategias para resolver conflictos.”

Como criterio de evaluación deja en el aire aspectos fundamentales para el aprendizaje de la competencia histórica, social y ciudadana (cívica). Es decir, el trabajo en valores que la escuela primaria debe hacer para la adquisición de estas competencias, debería estar encaminado hacia modelos de trabajo que la historiografía anglosajona ha denominado problemas sociales relevantes o temas controvertidos, y que, la francesa, ha acuñado como cuestiones socialmente vivas (Pagés y Santisteban, 2011). Los autores defienden que este es el mejor método para el aprendizaje por competencias relacionadas con las Ciencias Sociales. El texto legislativo no parece indicar ni propiciar que la manera de trabajar el criterio de evaluación sea el que proponemos, ya que en los estándares de aprendizaje, no se hace mención, en modo alguno, ni a los motivos, objetivos ni competencias que se exponen en la norma foral. Tan solo, de forma testimonial, aparece en el estándar de aprendizaje 8.6: “*Describe los principales problemas de la España actual.*” ¿Quiere esto decir que el currículum nos propone como método de trabajo “problematizar la realidad”? En mi opinión, no. Ni mucho menos. El sentido de este estándar de aprendizaje debemos enmarcarlo dentro de las dinámicas de aula que tratan la actualidad pero no la conectan con el pasado ni la proyectan hacia el futuro¹ abordando la problemática de forma integral, crítica y competencial. Es decir, los contenidos que se trabajan en sexto de Educación Primaria dejan al margen acontecimientos históricos que, como veremos más adelante, son reclamados por una Ley de Memoria Histórica y que, sin embargo, al dejarlo al margen, contradicen y olvidan los propios postulados de la LOMCE en la exposición de sus motivos, competencias y valores. De forma excepcional, hay casos en la que el compromiso y conciencia personal, llevan al profesorado a una implicación personal para afrontar contenidos que algunas editoriales han comenzado a incluir en sus contenidos y que abordan cuestiones relacionadas con la memoria histórica: represión, clandestinidad, exilio, etc.

¹ El maestro Marc Bloch en su conocido libro *Apología para la Historia o el oficio de historiador* expresaba el sentido del tiempo que debe apoderarse del historiador: “*La ignorancia del pasado no se limita a dañar el conocimiento del presente sino que compromete, la acción misma.*” Además, el historiador francés, fundador de la Escuela de Annales, nos advierte del valor del futuro y de la capacidad de imaginarlo.

Decíamos que habíamos perdido una oportunidad para incluir en la nueva norma contenidos que, ni siquiera con la aprobación de la Constitución de 1978, dieran luz al largo olvido. Así, de la misma forma, hemos perdido la oportunidad de recoger en la LOMCE las medidas acertadas para el trabajo, desarrollo y adquisición de valores fundamentales. Es decir, el texto legislativo aprobado en 2014 vuelve a dejar fuera del tablero medios muy valiosos, como luego veremos, para alcanzar un verdadero, profundo y competente mundo de valores que la memoria histórica y el pensamiento crítico nos ofrece.

La segunda base teórica en la que se basa este TFG es la LEY 52/2007, conocida como Ley de la Memoria Histórica. Esta ley fue aprobada en un momento político muy concreto. Sin embargo, para muchos fue otra oportunidad perdida: construir un relato para el reconocimiento de lo olvidado y marginado desde la verdad, la justicia y la reparación. Esta ley no forma parte del cuerpo legislativo educativo español. Su objetivo está recogido en sus dos primeros artículos:

1. La presente Ley tiene por objeto reconocer y ampliar derechos a favor de quienes padecieron persecución o violencia, por razones políticas, ideológicas, o de creencia religiosa, durante la Guerra Civil y la Dictadura, promover su reparación moral y la recuperación de su memoria personal y familiar, y adoptar medidas complementarias destinadas a suprimir elementos de división entre los ciudadanos, todo ello con el fin de fomentar la cohesión y solidaridad entre las diversas generaciones de españoles en torno a los principios, valores y libertades constitucionales.

2. Mediante la presente Ley, como política pública, se pretende el fomento de los valores y principios democráticos, facilitando el conocimiento de los hechos y circunstancias acaecidos durante la Guerra civil y la Dictadura, y asegurando la preservación de

los documentos relacionados con ese período histórico y depositados en archivos públicos.

Sin embargo, la conexión legislativa que ofrece esta ley con el currículum es más que evidente. Si leemos con detenimiento la ley, esta, ofrece una oportunidad de introducir a través de contenidos transversales, competencias básicas o valores sus intenciones. Puede ayudarnos a considerar todo este cuerpo legislativo como una fuente de referencia sustancial. Es decir, si en el desarrollo de currículum el legislador ha mencionado el trabajo en valores democráticos, que mejor oportunidad que acudir al desarrollo, propuestas e intenciones de la Ley de la Memoria Histórica. Es una ocasión para corroborar la idea que (Santisteban, 2015) no deja de repetir: hacer visible lo invisible, quiere decir formar una conciencia comprometida, una conciencia ciudadana, crítica y divergente, y con conciencia histórica. Es decir, la visibilidad de personas y espacios que propone la Ley de Memoria Histórica está asociada a valores que la Educación Primaria propone para las Ciencias Sociales; aquí está la oportunidad. El trabajo en las aulas debe comenzar desde propuestas alternativas. En los últimos 30 años las dinámicas de aula en la Educación Primaria, en el aprendizaje de las Ciencias Sociales, se han olvidado de contenidos y valores asociados a ellos. El trabajo de (Santisteban, 2013) nos deja claro cómo el profesorado se ha dejado este trauma histórico en el saco del olvido. Los motivos han sido varios: implicaciones personales, no toman partido en las cuestiones traumáticas, planteamientos equilibrados entre bandos y la tradicional extensión del temario.

Las bases teóricas de este TFG no pueden olvidar la máxima de la neutralidad u objetividad de la propuesta educativa. Nada lo es. Así, tampoco el currículum. Nos lo vuelve a advertir (Santisteban, 2015) recordándonos que lo que hay son posiciones ideológicas e intencionalidades sociales. Es decir, la ley responde a criterios establecidos que tratan de servir para alcanzar unos objetivos. Sin embargo, no podemos renunciar a recordarlo en las aulas. Debemos ser capaces de hacer distinguir a los alumnos las decisiones políticas de los relatos de la memoria histórica que deben contribuir a alcanzar ciudadanos democráticos, con conciencia histórica y críticos.

Otro de los temas olvidados y marginados en el currículum de CFN han sido los espacios. De nuevo otra oportunidad perdida. Sin embargo, la Ley de Memoria Histórica (artículo 15) ha destacado en este aspecto, al haber conseguido una regulación que poco

a poco Ayuntamientos y Comunidades Autónomas están llevando a cabo. Si bien el currículum recoge en sus bloques 2 y 3 los aspectos fundamentales de la Geografía física, económica y humana, hay un déficit patente en la idea del espacio geográfico como espacio de convivencia humana, relaciones humanas y las derivadas del poder (Santisteban, 2015). Es decir, si bien la ciudad o el espacio rural forman parte durante toda la etapa de Educación Primaria de los contenidos, no lo son tanto los espacios olvidados e invisibles que a su vez son una oportunidad para formar el pensamiento crítico. A modo de ejemplo: los alumnos de una clase de 6º de Educación Primaria suelen pasear por su ciudad (Pamplona) un par de veces durante el curso. Sin embargo, observan lo que determinan maestros de forma repetitiva, con un guión establecido, olvidando espacios de sucesos históricos que forman parte de los contenidos del currículum pero que implican temas de actualidad controvertida, sucesos traumáticos en la historia de su país y respuestas. Como veremos más adelante, son las oportunidades en las que podemos aplicar metodologías asociadas a problematizar la realidad. Es, además, otra oportunidad para hacer visible lo invisible.

Por último, hemos realizado este análisis desde las bases teóricas de dos leyes orgánicas que creemos que conectan de forma propicia valores fundamentales para la educación de futuros ciudadanos. Se llevan años realizando estudios sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en las Educación Primaria y Secundaria. Sin embargo, los resultados y las alternativas a los modelos actuales no están dando resultado (Santisteban, 2013). Desde finales de los años 90, se advertía de la poca atención que se había prestado a los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales junto al desconocimiento de lo que pasaba en las aulas (Pagès, 1997). Es decir, tenemos estudios y realidades analizadas que nos dicen que las Ciencias Sociales se han quedado ancladas en modelos que no están resolviendo problemas. Otras opiniones, incluso, más recientes, están negando la posibilidad de que esta conexión legislativa puedan llevarse a cabo (Navarro, 2016) debido a la poca voluntad política. Así pues, la tarea no es sencilla en un ambiente en el que nadamos contra corriente. Sin embargo, este TFG quiere ser una ventana abierta a planteamientos metodológicos que en casos aislados, como veremos, han dado resultado positivo en los objetivos que buscaban. Y lo hacemos con la intención de que en el futuro esta ventana sea una puerta aceptada, estable y definida para la implantación generalizada de modelos en torno a la problematización de la realidad, la conciencia histórica y los valores fundamentales de la educación y el pensamiento crítico.

VI.-BASES METODOLÓGICAS

Una vez expuestas las bases teóricas en las que se apoya este TFG queremos presentar el segundo bloque dedicado a modelos metodológicos. Como hemos analizado más arriba, desde el cuerpo curricular se mencionan, pero nada más, líneas de trabajo posibles que la realidad nos certifica que mantienen esquemas tradicionales en una mayoría de casos, para desarrollarse modelos innovadores en casos puntuales conocidos. El profesorado tiene dificultades, dudas y cierta resignación que están haciendo que nuevas propuestas metodológicas no se puedan abrir camino. Nosotros queremos recoger la propuesta metodológica con el objetivo de que contribuya al desarrollo de las Competencias Sociales y Cívica (ciudadana) y los elementos transversales de la Educación Primaria junto a los valores de la etapa.

Ya hemos adelantado que el pensamiento crítico es el centro de apoyo metodológico. El primer problema que plantea el pensamiento crítico es que los docentes no están formados. Enseñar Ciencias Sociales (Geografía e Historia) no es tarea sencilla en la sociedad superficial, hedonista y virtual que el avance tecnológico ha levantado (Lipovetsky, 2006). La virtualidad tecnológica ha dado una ciudadanía más preocupada por la apariencia que por la realidad social. Conseguir dar visibilidad a los problemas sociales exige ciudadanos comprometidos, críticos, participativos y con conciencia ciudadana e histórica (Santisteban, 2015). Poner sobre el tapete social los problemas tiene mucho que ver con el pensamiento crítico. Este modelo metodológico exige hacerse preguntas, cuestionar las certezas de los medios de comunicación y las intenciones de los creadores de opinión. No hace falta que nos alejemos en el pensamiento occidental a René Descartes para saber que la duda forma parte del conocimiento científico. La Ilustración, la modernidad e, incluso, la posmodernidad lo han dejado claro. Sin embargo, la sociedad de la información (sobreinformación) en la que vivimos hace más necesario que nunca extender una red de alertas ante el aluvión informativo en las que nos hacen caer los medios y el fulminante desarrollo de las redes sociales. El pensamiento crítico debe formar parte de esa red de alertas (Peinado, 2013):

“...brindar a los estudiantes la oportunidad de desarrollar su capacidad crítica para cuestionar las formas de política e identidad asumidas de modo irreflexivo y dotarlos de

las destrezas necesarias para situarse en la historia y ejercer la ciudadanía dando forma a sus propias voces y convicciones.”

La Educación Primaria debe ser el primer paso en el que la información sea abordada desde la reflexión, la crítica y la interpretación. Los trabajos que se han venido haciendo en los centros públicos de CFN han dejado claro que los proyectos que han trabajado un solo medio de comunicación, más bien parecían, proyectos mercantiles en vez de educativos². No podemos olvidar que, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el alumno, en la sociedad de la información, debe adquirir una alfabetización digital (competencia digital curricular) que le permita ser capaz de seleccionar, analizar y criticar los contenidos que normalmente le sobrepasan. Se trata de alcanzar una educación mediática; que nuestros alumnos se eduquen con los medios de comunicación y las redes sociales de forma que traten la actualidad, los problemas y sus soluciones como ciudadanos participativos (Ruiz, 2013). El trabajo con los medios de comunicación en el aula; periódico, radio, revistas y redes sociales es una oportunidad para que el pensamiento crítico se desarrolle al exigir al alumno un ejercicio de pensamiento independiente, generar ideas y reflexión personal que debe traducirse en su análisis crítico de la sociedad y de sus problemas. Por ejemplo, construir un debate en torno a los valores democráticos en la sociedad después de leer una noticia sobre monumentos o espacios marginados y olvidados es una actividad de aula que bien merece una secuencia didáctica elaborada.

Otra de las aportaciones que realiza el pensamiento crítico para el aprendizaje de las Ciencias Sociales es su apuesta por hacer preguntas. Los aprendizajes basados en la mera transmisión memorística de contenidos, elimina la oportunidad de dudar, reflexionar y debatir. Es decir, las preguntas retóricas del profesorado en la Educación Primaria y Secundaria no ofrecen al alumnado momentos de discusión, profundización y contraste de ideas. Así, exponer contenidos en los que no hay dudas, alternativas e interpretaciones impide que los alumnos compartan un espacio y un tiempo de reflexión. Hacerse

² El DIARIO DE NAVARRA, periódico de mayor tirada en la CFN, lleva desde los años 90, ofreciendo ejemplares de periódicos a los centros de Educación Primaria y Secundaria, de forma gratuita para los alumnos, todos los martes del curso, para que se trabaje en el aula a través de modelos ya preparados. El profesorado en los centros educativos que se acogen a este programa, como ha sido mi caso, no tenemos oportunidad de que haya una diversidad de medios de comunicación que proporcione un debate en el aula comparando, por ejemplo, la línea editorial del periódico o su posicionamiento social, político, económico o cultural en los problemas sociales cotidianos.

preguntas y preguntar deben ser herramientas de aprendizaje, incluso la pregunta errónea debe ser una oportunidad. Sin embargo, la libertad para intercambiar ideas, defender las propias opiniones y construir conocimiento a partir de las interacciones en clase no suelen ser frecuentes (Avery, 2010). Del mismo modo, la escuela como espacio socializador e instructivo que reproduce modelos culturales debe dar espacio para su interpretación y la posibilidad de transformación. Es decir, la reflexión y las preguntas pueden ser las herramientas para que el alumno se cuestione la validez de lo aprendido y ponga su pensamiento crítico en marcha.

También desde el pensamiento crítico hemos de afrontar el conocimiento y resolución de los problemas sociales. Sin la ayuda de un currículum que oficialice los problemas, la labor se hace más compleja. Sin embargo, no podemos desistir de problematizar la realidad para tratar de solucionarla. Las Ciencias Sociales pueden enseñarnos a resolver problemas de la sociedad, de la familia, de la escuela o de nuestras relaciones personales. Para poder poner en marcha proyectos³ no podemos esconder los problemas, ni debemos transmitir a los alumnos miedo e incertidumbre ante los problemas. La manera de afrontar estos problemas debe ser desde la participación del alumnado, como sujeto activo y social con derechos y deberes, que aborde los problemas con una intención constructiva y defienda los valores democráticos. Es decir, conocer los problemas de la sociedad no puede convertirse en un problema. Al revés, es una oportunidad para que los alumnos aprendan a resolver problemas que, además de ser cotidianos, van a repetirse a lo largo de sus vidas.

El pensamiento crítico es también un modelo que trabaja los valores. En el currículum de la CFN, al igual que la del resto de España, se recogen unos valores en el apartado de objetivos de la etapa, que emanan del preámbulo de la LOMCE⁴. El

³ En la CFN el DF 57/2014 de 2 de julio, de derechos y deberes del alumnado y de la convivencia en los centros educativos no universitarios públicos y privados concertados de la Comunidad Foral de Navarra, recoge diferentes medidas para la puesta en marcha de proyectos para la mejora de la convivencia: mediaciones, servicios comunitarios, intercambios, etc. Algunos han sido desarrollados desde planteamientos basados en la problematización de la realidad.

⁴ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. En realidad, se tramitó la nueva ley como una modificación de artículos de la conocida LOE del año 2006. El preámbulo de la LOMCE dejó claras las intenciones del legislador, sin embargo, no tuvo reparos en recordar valores que contradecían la propia ley: *“Uno de los principios en los que se inspira el Sistema Educativo Español es la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.”*

conjunto de valores que recoge el cuerpo legislativo educativo español es impecable. Sin embargo, los medios, las intenciones y los resultados no parece que hayan sido un éxito.

Desde la aprobación de la LOE en 2006, se desarrolló y se incorporó la idea de aprendizajes por competencias. Las Competencias Básicas se transformaron en objeto de estudio, de proyectos y de modelo de aprendizajes en muchas escuelas del país. El resultado a día de hoy es controvertido. Sin embargo, en lo relativo a la competencia que más implicaba a los valores de la ley orgánica, Competencia Social y Ciudadana, así llamada en la LOE y Competencias Sociales y Cívicas para la LOMCE, desde el pensamiento crítico se entiende como el desarrollo de las capacidades para la participación democrática, el tratamiento crítico de la información así como comprometerse a favor de la justicia social y en contra de las actitudes que no respeten los derechos humanos (Santisteban, 2012). Siguiendo la idea de la LOMCE, la finalidad de estos valores debe ser la ciudadanía democrática participativa para la mejora de la convivencia.

VII.- PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta didáctica que planteamos en este TFG para el trabajo de estos valores en las Ciencias Sociales tiene que ver con la problematización de la realidad. El trabajo de aula debe dirigirse hacia cuestiones que estén vivas en la actualidad, incluso, en las vidas cotidianas de los alumnos y sus familias. La dirección hacia la que vamos tiene que ver con la capacidad que los alumnos deben adquirir para resolver problemas (aprender a aprender), buscando soluciones y aprendiendo a tomar decisiones (Santisteban, 2012). La realidad de los estudios (Levstik y Tyson, 2008) han dejado claro que la Competencia Social y Cívica (ciudadana) en las clases de Ciencias Sociales no está incluyendo el presente y “*cuestiones socialmente vivas en los estudios sociales*” (Ibid, 2012), ni el pensamiento histórico, ni la educación democrática, ni la intervención social. Así pues, sin estos elementos en las aulas no estamos formando a los alumnos en la Competencia Social y Cívica (ciudadana).

En primer lugar, debemos relacionar la competencia con los valores que recogen los textos legislativos educativos (LOMCE). Por lo tanto, en los proyectos didácticos que pongamos en marcha debemos marcar objetivos claros: ciudadanía, justicia social, democracia y convivencia⁵. La coherencia educativa debe estar reflejada en el Proyecto Educativo de Centro (PEC) que desarrolle los niveles de concreción curricular legislativos. Las aulas, su actividad, deben convertirse en el final de la correa de transmisión del legislador y sus intenciones. Es decir, las propuestas educativas deben dirigirse hacia un espacio en el que el trabajo grupal o personal sean bienvenidos para alcanzar los objetivos mencionados. Las secuencias didácticas de aula tiene que estar abiertas a la participación, la reflexión y el debate. Hemos mencionado más arriba la importancia del tratamiento crítico de la información y la influencia de los medios de comunicación y redes sociales actualmente. Combinar debate y reflexión para la información que los medios ofrecen hoy día, debe ser una exigencia metodológica y a la

⁵ En la CFN el DF 54/2014 regula los derechos y deberes del alumnado y la convivencia en los centros educativos no universitarios públicos y privados concertados. La convivencia se ha convertido en los últimos años en el principal problema de los colegios e institutos. El desarrollo de planes de convivencia no ha sido aprovechado para inculcar y extender en todos ellos la idea de “resolución de conflictos”, sino que, más bien, se ha trabajado en el desarrollo de códigos sancionadores. La realidad está demostrando que volvemos a perder una oportunidad de involucrar a los alumnos en la búsqueda de soluciones a conflictos en los que son protagonistas.

vez ética para poder garantizar una información veraz y contrastada. Manejar la información de esta manera garantiza el filtro y provoca que los alumnos se enfrenten a la realidad, a la telépolis⁶. Podemos incorporar en los trabajos de aula la búsqueda de información alternativa a la que nos ofrecen los libros de texto. Los alumnos de sexto de Educación Primaria deben ir conociendo el sentido de la verdad histórica y enfrentándose a axiomas incrustados. Tanto los contenidos de los libros de texto, como la llamada cultura popular o verdades establecidas han de ser desmenuzadas de forma libre, sin prejuicios y reconstruida desde los valores que defendemos.

Otro elemento que tenemos que tener en cuenta es la figura del profesorado. La participación de los maestros en la propuesta didáctica que presentamos en este TFG es fundamental:

“...la actitud y la preparación del profesorado es fundamental, pensar el argumento, verificar las ideas del alumnado, diseñar el trabajo individual y en grupo, la discusión en clase y la reflexión sobre el aprendizaje, los ritmos de trabajo y la reconstrucción del conocimiento.” (Ibid, 2012)

Tanto los valores como la participación del profesorado tienen que quedar ancladas en la base de la propuesta como elementos centrales. A partir de aquí, comenzamos a construir el cuerpo didáctico, el modelo de aprendizaje y el qué hemos de enseñar. Sin perder de vista el faro del pensamiento crítico, la propuesta que presentamos para la formación en competencias (pensamiento histórico) se resume en cuatro apartados (Santisteban, 2008):

⁶ El término hace referencia al libro del filósofo Javier Echeverría, *Telépolis; De la metáfora a la comprensión de la realidad*. DESTINO, 1992. Como si de una ciudad global se tratara, la interacción humana y social viene dada por el profundo cambio que se está dando en la vida de las sociedades contemporáneas. El terremoto tecnológico está sometiendo a los seres humanos a tener dificultades para distinguir realidad y virtualidad. Los responsables son los medios, pero ni ellos están sabiendo cómo superar su propio precipicio.

- 1.-La construcción de la conciencia histórico-temporal.
- 2.-La representación de la historia.
- 3.-La imaginación histórica.
- 4.-Pensamiento histórico y fuentes históricas.

Se trata de crear un modelo de estructura conceptual para la comprensión del tiempo histórico desde la investigación y la reflexión científica. La conciencia histórico-temporal nos lleva a pensar en el tiempo en la historia (temporalidad), para conectar presente, pasado y futuro. La representación de la historia es la capacidad de relatar, narrar la historia con explicaciones causales, intenciones y consecuencias. La imaginación histórica es contextualizar, empatizar hacia el pasado desde un pensamiento crítico y creativo. Finalmente, el trabajo con fuentes documentales nos acerca para interpretar desde la proximidad del hecho histórico, superando al libro de texto y su estructura cerrada. Puede resultar esto último complejo pero no podemos renunciar; hemos de hacer hablar a las fuentes (Ibid, 2008). En concreto y, como veremos en el punto siguiente, las fuentes orales hemos de trabajarlas desde contextos generales, la intención, parcialidad y su origen. El modelo que presentamos en este TFG solamente es posible llevarlo adelante desde una enseñanza basada en “problematizar los hechos históricos”.

“Problematizar los contenidos históricos de cualquier época, en la línea de las situaciones-problema, para favorecer la adquisición de competencias de pensamiento histórico. (...) Esta perspectiva de tratamiento de los contenidos de la historia escolar es la que debería ser el eje central de currículum de historia.”
(Ibid, 2008)

La conexión que hemos de establecer entre Competencias Básicas y valores que se recogen en los textos legislativos son fundamentales para la adquisición y aprendizaje de capacidades que tienen que ver con la ciudadanía democrática. Alcanzar un grado de conciencia democrática y respetuosa con los Derechos Humanos provoca y convierte a los alumnos-ciudadanos en seres humanos comprometidos con la justicia social.

Hemos incorporado al título de este TFG la expresión “memoria histórica”. El motivo es claro y sencillo; aquí tenemos una oportunidad para llevar a las aulas los

problemas sociales, “problematizar la realidad”, y ser capaces de crear secuencias y propuestas didácticas que abran paso a un todo olvidado y marginado (represión, persecución y ejecución) de la historia de España. Comenzábamos recordando el currículum nacional y el de la CFN, coincidentes, respecto de sus contenidos en sexto curso de Educación Primaria. Pues, ahora, en este momento, es cuando queremos traer a este TFG la oportunidad de desarrollar una propuesta didáctica que incorpore a la memoria histórica a las aulas. Habiendo expuesto anteriormente nuestro convencimiento de la validez y utilidad de la problematización de la realidad desde el pensamiento crítico, dar la ocasión de entrar en las clases de Historia de España en Educación Primaria al período más traumático de España desde el recuerdo, la memoria y la visibilidad del derrotado, no deja de ser un paso al frente de quienes quieren alcanzar una normalidad social, política e histórica. Recurriendo a la comparación, la V República Francesa también se enfrenta a su pasado opaco, distraído y sesgado: Argelia. Es decir, no se trata de ninguna “cruzada” en busca de revancha. Todos los países deben pasar por su pasado para entender su presente; la Bélgica de Leopoldo I en África durante finales del siglo XIX o la Gran Bretaña y su papel en la descolonización en la India de Ghandí.

La memoria histórica no ha sido trabajada en las aulas de los centros de Educación Primaria. Más bien se ha convertido en apuesta personal de maestros que han desarrollado los contenidos de la Guerra Civil Española y el Franquismo desde enfoques innovadores. Parece como si el miedo deambulara por las aulas y el temor a confundir la enseñanza de la historia y la enseñanza de la memoria histórica en un tema traumático paralizara a maestros y profesores de Educación Secundaria por igual (Pagès, 2008). Desde el Consejo de Europa⁷ se distinguen estas enseñanzas, una asociada a lo emocional (memoria histórica) y haciendo hincapié en su valor para una educación de prevención de crímenes contra la humanidad, y la otra, relacionada con lo científico (la historia europea del siglo XX). Sin embargo, una y otra no dejan de ser una oportunidad, una ocasión para trabajar de forma complementaria:

⁷ En la *Recomendación relativa a la enseñanza de la Historia* adoptada por el Comité de Ministros del Consejo de Europa del 31 de octubre de 2001, hay un apartado dedicado a “Memoria y enseñanza” en el que se recomienda tomar las medidas educativas para prevenir la repetición o la negación de acontecimientos devastadores que marcaron el siglo XX como el Holocausto, los genocidios u otros crímenes contra la humanidad, depuraciones étnicas, violaciones de los derechos humanos, etc...

“La memoria histórica puede tener un excelente desarrollo en la enseñanza ya que puede permitir al alumnado obtener información directa sobre muchos aspectos de la historia reciente, tanto los que se refieren a memoria de lugares como memoria de hechos traumáticos pasando por la memoria de los hechos de la vida cotidiana vinculados con el trabajo, la vivienda, las migraciones, el estudio o el ocio.” (Ibid, 2008)

La memoria histórica no puede ser vista como un impedimento o como un obstáculo en el aprendizaje de la historia. Al contrario, la memoria aporta una dimensión más en la construcción de relatos históricos. La posibilidad de trabajar en el aula con fuentes orales abre un abanico de posibilidades a los alumnos inmensa. Aproximarse a información para construir crónicas de acontecimientos desde el recuerdo y la memoria de sus protagonistas (familiares) tiene un valor que proporciona al alumno/a la oportunidad de introducirse en el pasado compartido. Si, además, conseguimos complementar el relato oral con imágenes, documentos u objetos, el viaje en el tiempo alcanza una magnitud en la que la representación histórica y la imaginación histórica garantizan aprendizajes y comprensión del tiempo histórico.

La propuesta didáctica que defendemos en este TFG quiere incluir a la memoria histórica como herramienta viva que proporcione a los alumnos un acercamiento a la Guerra Civil Española y al Franquismo desde el relato del protagonista y la relevancia de las fuentes. Anteriormente ya hemos expuesto las alertas que debemos conferir a las fuentes orales y escritas. Una vez delimitado el modelo, podemos dirigirnos hacia la llamada historia reciente-presente (Jara, 2012) que favorece la formación del pensamiento histórico en el alumnado. Es decir, trabajar desde el presente el pasado, trabajar desde las fuentes orales (protagonista) y documentales el pasado. Se trata de activar en el aula la llamada “imaginación histórica”, tratando de alcanzar un sentido para relato histórico contextualizando. Es como un viaje en el tiempo para el alumno en el que le ayudamos a construir su pensamiento histórico de forma creativa, recordando que lo cimenta desde el contexto histórico con su estructura mental de la actualidad (Ibid, 2008). La memoria histórica necesita el tiempo transcurrido para desde el presente mirar hacia atrás y tratar de revelar el pasado velado. La historiografía no ha sido capaz en los últimos 30 años de

dar un paso adelante e incluir en sus estudios una preocupación veraz. La invisibilidad que sufrió el bando perdedor ha provocado la falta de un relato sincero, justo y reparador. La memoria es una oportunidad para que el silencio pueda expresarse. Sin embargo, no se queda aquí la importancia de la memoria histórica en el aula, sino que, a su lado marcha todo un conjunto de valores sociales, políticos y morales que España no puede despreciar. Las aulas de sexto de Educación Primaria deben estar preparadas para conectar los valores legislativos con la memoria de las personas que conforman el conjunto de relatos de un pasado despreciado y ocultado.

“... la última finalidad de la enseñanza de la historia en la escuela obligatoria debe ser la educación para una cultura democrática participativa. Para conseguirlo la solución de problemas sociales y la incorporación de la actualidad son aspectos básicos del currículum basado en competencias.” (Ibid, 2008).

VIII.- CONCLUSIONES FINALES

Queremos finalizar este TFG con unas conclusiones. No resulta sencillo afrontar los traumas. Siempre son experiencias dolorosas que los seres humanos tratamos de rehuir. Sin embargo, enfrentarse a la realidad es la única solución. La historia de España tiene una huella profunda que arrastra desde hace más de cuarenta años. La Guerra Civil Española y la Dictadura franquista marginaron, represaliaron y condenaron a todo el bando republicano. Las potencias aliadas se olvidaron de España en 1945 a pesar de haber aclamado a la División Leclerc en las calles de París el día de su liberación. Los siguientes treinta años fueron duros para los derrotados, nunca dejaron de recordárselo. La Transición fue el epílogo de un régimen que agonizaba a la vez que su dictador. Se abrieron puertas y esperanzas que no dejaron contentos a todos. No fue el momento de recordar, ni de mirar hacia atrás. Todo quedó enfocado hacia un futuro en común, responsable y pacífico. Sin embargo, pasados los años, siguen cerradas puertas que en aquel momento no convenía abrir⁸. Si no hubo más remedio, ahora, sin embargo, si lo hay. Ya es momento de destapar y permitir ascender a la superficie el olvido, la invisibilidad y la memoria de los derrotados. Ya no estamos asustados.

La aprobación de leyes orgánicas educativas en las que se mencionan acontecimientos de la historia de España traumáticas, no es un avance, es una obligación para una sociedad democrática que aspira a conocer su pasado para decidir su futuro. La forma por la que apostamos en TFG ha sido la problematización de la realidad. Hasta ahora se ha intentado y no se han alcanzado los objetivos buscados. Puede ser el momento de abrir paso a una innovación metodológica que ponga en marcha una nueva forma de resolver problemas. Las sociedades que se enfrentan a sus traumas alcanzan grados de desarrollo y bienestar social superior a los que permanecen en el pasado colectivo. Los

⁸ Un narrador de la actualidad española de los últimos 40 años, Iñaki Gabilondo, ha defendido la Transición como un periodo de tiempo en el que “*se hizo lo que se pudo (...) El espíritu de la transición fue la prudencia de una sociedad que estaba asustada. Fue un ejercicio de generosidad asimétrica. Los vencedores de la guerra no perdonaron nunca, no perdonaron nada y no perdonaron a nadie. Y los que perdieron la guerra, por el contrario, no pasaron una sola factura tras la muerte del dictador. La reconciliación nacional fue pues, sobre todo, un gigantesco acto de perdón de los derrotados (...) Aquella generación hizo lo que pudo.*” La crítica a esta posición viene lanzada desde la izquierda, acusando a los protagonistas de aquel periodo de conformismo político y falta de decisión.

que se niegan a abrir el doloroso proceso de reconocer su pasado construyen sociedades en las que los valores de solidaridad, participación, ciudadanía y justicia tienden a menospreciarse. Un ejemplo de lo que mencionamos es Alemania. Es conocido por todos, el proceso por el que tuvo que pasar el país durante más de dos décadas para comprenderse a sí mismo. Incluso, hoy día, la cultura de debate y reflexión en torno a los acontecimientos de la II Guerra Mundial y el nazismo son entendidos en Alemania como necesarios y paliativos.

A lo largo de este TFG hemos repetido de forma insistente nuestra apuesta por problematizar la realidad:

“Una situación problema es una situación de problema, en el sentido que confiere Karl Popper, caracterizada por puntos de vista, opiniones, intereses contradictorios, divergentes, separados... en definitiva, por testigos que pueden esclarecer la situación de problema histórico (perteneciente al pasado) y alimentar la situación pedagógica de trabajo (perteneciente al presente) que se puede proponer a los alumnos (...) Si una situación problema pone en juego a varios personajes, estos pueden representar puntos de vista, intereses diferentes, divergentes o radicalmente antagónicos.” (Dalongeville, 2003)

Las líneas anteriores resumen de forma sencilla la idea de situación-problema o problematización de la realidad. Poner en marcha este modelo aporta un alcance a los aprendizajes en valores y competencias. Se trata de abrir la puerta a un modelo que descansa sobre una metodología que tiende puentes hacia la controversia debatida y la reflexión informada. Dirigir este modelo hacia la memoria histórica, garantiza que la marginalidad y opacidad a la que ha sido sometida la realidad del bando perdedor durante cuarenta años emerja a la superficie. Se trata de estrenar lo que la historiografía entiende como la conexión entre la historia oral-local y la general, entre los jóvenes y sus experiencias, entre los estudiantes y la historia como reconstrucción del pasado (González y Pagès, 2014). La construcción de narrativas aglutinadoras y plurales permite borrar

diferencias, alejarte de los relatos heroicos y glorificadores del pasado que encubren la realidad y sus problemas en aras de erigir a la nación.

En conclusión, hemos presentado este TFG después de una profunda reflexión para proponer una manera diferente de hacer. Para insistir en la idea de que la apertura de las Ciencias Sociales a la problematización de la realidad puede ser la solución a los escasos resultados que obtenemos con el modelo que llevamos sustentando 30 años. La memoria histórica necesita de la problematización de la realidad para abrirse paso ante una sociedad poco movilizadora, asustada y perdida ante la sobreinformación. No es más que una oportunidad que no debemos dejar pasar.

BIBLIOGRAFÍA

- EVERY, P.G.** (2015). *Investigación sobre las Ciencias Sociales y la educación del profesorado*. En La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. Universidad de Extremadura.
- BOLCH, M.** (2001). *Apología para la Historia o el oficio de historiador*. Edición anotada por Étienne Bloch. Fondo de Cultura Económica. México.
- DALONGEVILLE, A.** (2003). *Noción y práctica de la situación-problema en Historia*. Lycée Claudel de Ottawa. Canadá.
- GONZÁLEZ M.P.; PAGÈS. J.** (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. HISTORIA Y MEMORIA, nº 9. Págs. 275-311. Tunja, Colombia.
- JARA, M.; SANTISTEBAN, A.** (2010). *Las representaciones de los estudiantes sobre la temporalidad y la Historia Reciente Presente en la formación inicial del profesorado de historia. Aportes a una investigación*. Reseñas de Enseñanzas de la Historia, 8, págs. 71-115.
- LIPOVETSKY, G.** (2006). *La era del vacío*. Anagrama COMPACTOS.
- LEVSTIK, L. y TYSON, C.A.** (2008). *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York/London. En *Una investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica*.
- NAVARRO, V.** *No es posible recuperar la memoria histórica a través de la Ley de Memoria Histórica*. DIARIO PÚBLICO, 27/04/ 2017.
- PAGÈS, J.** (1997). *Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Horsoi-ICE, UB.
- PAGÈS, J.** (2008). *El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia*. Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, nº 55. Págs. 43-53.
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A.** (coords) 2011. *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona. Servei de publicacions de la AUB.
- PEINADO RODRÍGUEZ, M.** (2013). *El papel de los medios de comunicación y la formación del pensamiento crítico en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Medios de Comunicación y pensamiento crítico. Universidad de Alcalá.
- RUIZ VARELA, D.** (2013). *Ideas para un aprendizaje crítico y creativo en las Ciencias Sociales integrando prensa y nuevas tecnologías*. Medios de Comunicación y pensamiento crítico. Universidad de Alcalá.

-SANTISTEBAN, A. (2008). *La formación en competencias de pensamiento histórico*. UAB.

-SANTISTEBAN, A. (2012). *Una investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica*. UAB.

-SANTISTEBAN, A. (2013). *Algunas ideas para la enseñanza de la Guerra Civil española y la dictadura*. Nuevas dimensiones. Revista electrónica de las Didáctica de las Ciencias Sociales, nº4.

-SANTISTEBAN, A. (2015). *La formación del profesorado para hacer visible lo invisible*. Universidad de Extremadura. Cáceres.