

# La Retirada: diseño y evaluación de una propuesta didáctica para 1.º de Bachillerato

The Retirada: design and evaluation of a teaching proposal for 1<sup>st</sup> year of Baccalaureate

Néstor Banderas Navarro<sup>1\*</sup> / Lara San Miguel Chover<sup>2</sup> / Adrián Pérez Reyes<sup>2</sup> / Juan Vicente Morales Pérez<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universitat de València / <sup>2</sup> IES Clot del Moro (Sagunt)

---

## Resumen

El objetivo principal de este estudio es el de presentar y evaluar una experiencia didáctica realizada en 1.º de Bachillerato sobre el tema de La Retirada, el exilio español en 1939 tras la Guerra Civil. Para ello, se presenta el diseño de esta experiencia en el contexto de un instituto valenciano de secundaria, llevada a cabo en los cursos escolares de 2022-2023 y 2023-2024, así como los resultados de una encuesta realizada al alumnado participante de esta salida de campo. En esta encuesta se confirma la idoneidad de la actividad desde el punto de vista metodológico (movilidad Erasmus e itinerario didáctico), así como por el aprendizaje suscitado en torno al exilio y la memoria democrática.

**Palabras Clave:** exilio, Guerra Civil, Francia, La Retirada, lugar de memoria

## Abstract

The main objective of this study is to present and evaluate a teaching experience carried out in the 1st year of Baccalaureate on the topic of The Retreat, the Spanish exile in 1939 after the Civil War. To do so, the design of this experience is presented in the context of a Valencian secondary school, carried out in the school years 2022-2023 and 2023-2024, as well as the results of a survey carried out on the students participating in this field trip. This survey confirms the suitability of the activity from a methodological point of view (Erasmus mobility and teaching itinerary), as well as the learning aroused around exile and democratic memory.

**Key words:** exile, Spanish Civil War, France, The Retirada, place of memory

---

## 1. Introducción

El insuficiente tratamiento efectivo de la historia reciente de España en las aulas españolas, atendiendo a diferentes investigaciones sobre el tema (Arias et al., 2019; Asunción-Criado, 2023; Banderas y Fuertes, 2021; Díez, 2020; Fernández-Muñoz, 2021; Hernández-Sánchez, 2021; Molpeceres, 2011), supone a nivel social un importante desconocimiento de los hechos que constituyeron un pasado traumático en España, como fue el de la Guerra Civil y la posterior dictadura. En este contexto,

\* Autor de correspondencia/corresponding author: Néstor Banderas Navarro, [nestor.banderas@uv.es](mailto:nestor.banderas@uv.es), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8807-1919>

Banderas, N., San Miguel, L., Pérez, A. y Morales, J. V. (2024). La Retirada: diseño y evaluación de una propuesta didáctica para 1.º de Bachillerato. *Clío. History and History teaching*, 50. DOI: [https://doi.org/10.26754/ojs\\_clio/clio.20245010788](https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.20245010788) - / Recibido 29-06-2024 / Aceptado 02-10-2024

diferentes docentes y centros educativos llevan a cabo desde hace algún tiempo acciones formativas ubicadas en espacios que trascienden el espacio del aula con el fin de trabajar cuestiones como la represión, el exilio o la memoria democrática (Banderas y Fuertes, 2023; Galiana, 2020; González y Feliu-Torruella, 2023; Jaén, 2016; Perona, 2024). Estas iniciativas parecen haber sido impulsadas, no solo por un mayor compromiso político-educativo hacia el tratamiento de estas cuestiones, aspecto necesariamente unido al auge de los movimientos sociales de recuperación de la memoria, sino también por la aprobación de diferentes leyes a nivel estatal y autonómico. Tanto la *Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática* en su artículo 44 como la *Ley 14/2017, de 10 de noviembre, de memoria democrática y para la convivencia de la Comunitat Valenciana*<sup>1</sup> en el número 33 –ámbito territorial en que se desarrolla esta experiencia– prescriben la inclusión de la memoria democrática y la lucha por los valores y libertades democráticas en el sistema educativo.

Partiendo de estas premisas, en el presente artículo daremos cuenta de la experiencia educativa “*La Retirada*”, llevada a cabo en el IES Clot del Moro (Sagunt, València) por el Departamento de Geografía e Historia durante los cursos 2022-2023 y 2023-2024. Esta experiencia contó con dos fases diferenciadas: en primer lugar, una formación autogestionada del departamento didáctico en materia de memoria democrática e historia reciente en la que se diseñó y se realizó por parte del profesorado un itinerario didáctico a los lugares del sureste francés vinculados con el exilio y La Retirada en 1939; y, en segundo lugar, la realización de este itinerario con alumnado de 1.º de Bachillerato de la materia Historia del Mundo Contemporáneo, en colaboración con alumnado francés del Lycée Pablo Picasso de Perpignan (Francia). Ambas fases han contado con financiación pública: la primera por parte de la Administración educativa valenciana y la segunda como parte de un proyecto Erasmus+ financiado por la Unión Europea. La elección de Francia como destino de la actividad se debió a la relevancia del lugar en el proceso de exilio en 1939, la cercanía geográfica y las relaciones previas con el instituto francés de Perpignan en cuestión que facilitó los contactos para la visita de diferentes lugares.

Como se señalaba al inicio, esta actividad parte de la convicción de situar en el centro significativo del currículum las experiencias traumáticas del pasado que han configurado nuestra identidad colectiva actual. Una decisión que entronca con la concepción de la disciplina escolar de la Historia como materia transformadora a nivel sociopolítico, en el marco de una larga trayectoria de construcción de los principios de la didáctica crítica, que pone en el centro el abordaje de cuestiones controversiales o problemas sociales relevantes (Evans et al., 1996; Legardez y Simonneaux, 2006; López-Facal y Santidrián, 2011). En este sentido, el interés por conocer la receptividad del alumnado hacia esta experiencia, tanto desde el plano del aprendizaje desarrollado como desde el impacto

---

<sup>1</sup> En los momentos de redacción de este artículo se está llevando a cabo una ofensiva política y jurídica en la Comunitat Valenciana por el gobierno del Partido Popular (del que formó parte durante un tiempo Vox) con el objetivo de derogar esta norma y sustituirla por una ley de *concordia* con escaso rigor académico y que desprecia a las víctimas del franquismo.

emocional, nos ha llevado a realizar una investigación a partir de un cuestionario dirigido al alumnado que realizó la actividad en los dos cursos escolares.

## **2. Marco teórico: el itinerario didáctico para la enseñanza-aprendizaje de *La Retirada***

La elección del itinerario didáctico o salida de campo para abordar los contenidos del exilio hacia Francia en 1939 se ubica en el marco del enfoque de la asignatura de Historia a partir del paradigma de la historia con memoria (Cuesta, 2011). Teniendo en cuenta las diferencias entre historia y memoria y las limitaciones específicas de esta última en términos de subjetividad testimonial (Nora, 1984; Traverso, 2007), apuntamos aquí a una suerte de reconciliación entre ambas que, aplicado al caso de la historia escolar, supone situar en el centro la experiencia de los seres humanos y de su dimensión vital en periodos traumáticos como la Guerra Civil y el exilio. Un tratamiento escolar que responde directamente al imperativo moral adorniano de educar contra la barbarie y en los principios de verdad, justicia y reparación.

El insatisfactorio grado de tratamiento en las aulas –especialmente de 4.º de ESO– de contenidos como la Guerra Civil y la dictadura franquista viene acompañado de un escaso e incompleto desarrollo de aspectos específicos como el exilio en los libros de texto, objetos con amplia presencia y tradición en las aulas españolas (Valls, 2019). Como señalan Fuertes e Ibáñez (2019), todavía persiste una atención escasa al exilio, dándose habitualmente en los manuales escolares enfoques elitistas que suelen ignorar las experiencias de las clases populares, las mujeres, los ancianos y los niños, reduciendo los comentarios a las grandes personalidades políticas, científicas y culturales. Igualmente, se ofrece muy poca información acerca de las trayectorias vitales de quienes padecieron el exilio, tanto de los que retornaron como los que vivieron la Segunda Guerra Mundial en campos de concentración nazis o en la resistencia antifascista.

Este escaso desarrollo de la experiencia del exilio hacia Francia –análogo a lo que ocurre con la experiencia en África o en América Latina– ha servido como motivación y acicate para profundizar en metodologías como los itinerarios didácticos que gozan ya de una cierta presencia en la formación inicial de docentes de etapas como infantil, primaria y secundaria (Fuertes y Cantó, 2015, p. 24). Como señalamos, el aprovechamiento del paraguas jurídico de la legislación memorialista actual ha estado acompañado de líneas de financiación públicas que el profesorado, como agente activo e interpretador del currículum, ha aprovechado a partir de determinados principios.

Los itinerarios didácticos se enmarcan en un proceso de “desaularización” del conocimiento (Cuesta, 2007), un proceso de deslocalización de los aprendizajes y de diversificación de los escenarios educativos. Un tipo de actividad que tiene una serie de ventajas, como es la ruptura de la rutina de aula, la interconexión e interdisciplinariedad

de contenidos con otras materias, la practicidad de la misma, el desarrollo de la empatía y la puesta en valor y socialización y del patrimonio (Cano y Navarro, 2012; Cuenca y Martín, 2009; Feliu-Torruella, 2013; Fuertes y Cantó, 2015). Concebimos el recurso a este tipo de itinerarios como una metodología que ha de estar imbricada en la programación de la asignatura de referencia, llevando a cabo un proceso de “reaularización” (Billán, 2021) que dote de sentido educativo a la actividad y que, lejos de concebirla como una mera distracción o *excursión*, responda a los aprendizajes fundamentales que se persiguen en la materia escolar. Para ello, es necesario sistematizar un trabajo didáctico previo y posterior que circunde la actividad y tener en cuenta el tratamiento de las competencias históricas en el marco de la historia escolar, entre las que destacaremos el análisis de fuentes históricas, la perspectiva histórica y la dimensión ética (Seixas y Morton, 2013).

El análisis de fuentes históricas de diversa naturaleza constituye el núcleo central del trabajo en historia, por lo que su traslado a las aulas se torna fundamental para abordar la dimensión constructiva del relato histórico (Jenkins, 2009). La identificación, análisis, contextualización y cotejo de las fuentes son herramientas centrales en la historia escolar, por lo que su integración en el itinerario didáctico ha tenido como objetivo conseguir en el alumnado un mayor grado de comprensión de la construcción de la explicación histórica. Estas fuentes han tenido como objetivo visibilizar y comprender las acciones tomadas por las gentes del pasado, lo que remite directamente a la perspectiva o empatía histórica. La inclusión de esta perspectiva emocional busca conmovir y atraer al alumnado por medio del trabajo de fuentes vividas en el espacio en que se produjeron hechos luctuosos en el pasado (Martínez-Rodríguez et al., 2023); sin embargo, no desde una perspectiva emocional reduccionista que termine en la experimentación de esta emoción, sino en la movilización que acompaña la necesaria dimensión ética de la actividad. Nos referimos aquí a la emisión de juicios éticos sobre acontecimientos, así como a la participación social y ciudadana a partir del conocimiento histórico y su relación con el presente y el futuro. De algún modo, el trabajo de la empatía histórica de quienes padecieron el exilio –en los espacios de represión de este itinerario– busca, además, ampliar la noción de patrimonio, más allá de las visiones restrictivas de este concepto, y conectar con la contribución del trabajo patrimonial con la identidad colectiva y la capacidad crítica y reflexiva del alumnado (Trabajo y Cuenca, 2017).

Expuestas estas ideas teóricas que sirven como marco de referencia de la actividad, cabe señalar que el objetivo principal de la investigación es evaluar el grado de idoneidad del itinerario didáctico programado para abordar la cuestión del exilio español. Concretamente, como objetivos específicos se analizarán los motivos del alumnado para realizar la actividad, la valoración por su parte de los lugares visitados y de los materiales empleados, así como el aprendizaje suscitado sobre estos hechos luctuosos de la historia reciente de España.

### 3. Metodología

#### 3.1. Justificación de la actividad

Una vez hemos hecho referencia a las características generales que tendrá el itinerario didáctico y planteados los objetivos de la investigación, conviene atender a la justificación de esta actividad. En la introducción hemos dado cuenta del paraguas jurídico que existe actualmente a nivel estatal y autonómico con sendas leyes de memoria democrática que insisten en la necesidad de situar las luchas por la democracia y las experiencias dolorosas de la conflictiva historia reciente de España en las aulas. Ello, en coherencia, toma su concreción en el desarrollo curricular de las materias de secundaria y bachillerato. En el caso que nos ocupa, hacemos referencia al *Decreto 108/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establecen la ordenación y el currículo de Bachillerato*, concreción autonómica de la LOMLOE<sup>2</sup>. En la tabla adjunta se han seleccionado las competencias específicas y los saberes básicos que, en el caso de la materia de Historia del Mundo Contemporáneo de 1.º de Bachillerato, permiten desarrollar la experiencia educativa que aquí analizamos.

<i>Competencias específicas</i>	<i>Saberes básicos</i>
<p>CE2. Describir y contextualizar los hechos y procesos más importantes de la historia contemporánea, reconociendo el origen de los rasgos geopolíticos, sociales, económicos y culturales del mundo actual y explicándolos por medio de la causalidad histórica.</p> <p>CE3. Analizar las principales ideologías, revoluciones y cambios políticos de la época contemporánea, así como los distintos regímenes políticos a los que han dado lugar, evaluando críticamente su carácter democrático o autoritario.</p> <p>CE4. Analizar la evolución de las relaciones internacionales y los conflictos bélicos de la época contemporánea, atendiendo a las causas y consecuencias y valorando los esfuerzos realizados por mantener la paz y hacer cumplir los derechos humanos.</p> <p>CE8. Reconocer y analizar los retos más relevantes del mundo actual, analizando su origen, causas e implicaciones para el presente y el futuro, formando juicios personales informados, críticos y comprometidos con la mejora del entorno.</p>	<p>Naturaleza y conceptos de la ciencia histórica.</p> <p>La causalidad en historia.</p> <p>La explicación contextualizada o por empatía.</p> <p>Tiempo histórico, cambio y continuidad.</p> <p>Crisis de las democracias y ascenso de los totalitarismos.</p> <p>La Segunda Guerra Mundial y sus consecuencias.</p> <p>Democracia, derechos humanos y nuevos movimientos sociales.</p> <p>Compromiso con los principios y normas de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.</p> <p>Conciencia y memoria democrática.</p> <p>Resolución pacífica de conflictos y cultura de la paz.</p>

Tabla 1. Justificación curricular de la actividad

<sup>2</sup> La LOMLOE es la actual ley educativa en España: Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Las competencias específicas actúan como desempeño que el alumnado ha de desplegar en diferentes actividades que supongan movilizar los saberes básicos de la materia, unos saberes que son, en realidad, contenidos diversos desde la triple diferenciación de conocimientos, destrezas y actitudes, auténtica base para poder desarrollar cualquier tipo de competencia. En el caso de las competencias específicas seleccionadas, se puede observar la estrecha relación de estas cuatro con los contenidos de la historia reciente de Europa y España. Según estas competencias, el alumnado ha de ser capaz, no solo de describir hechos relevantes de la historia contemporánea o identificar ideologías y cambios políticos, sino también de desarrollar habilidades para valorar el carácter democrático y autoritario de estos hechos, comprender los esfuerzos colectivos para la salvaguarda de los derechos humanos y establecer conexiones con el mundo actual en términos de retos. Por lo que respecta a los saberes básicos, encontramos algunos de ellos de tipo más genérico que constituyen conceptos de la ciencia histórica –asimilables a los conceptos de segundo orden (Seixas y Morton, 2013)–, y otros específicos vinculados a la historia de Europa y al fomento de la democracia y los Derechos Humanos. Es reseñable que, de manera clara y a diferencia de lo prescrito por la LOMCE<sup>3</sup>, una ley que supuso un giro neocentralista y conservador por parte del gobierno del Partido Popular (López-Facal, 2014, p. 277), la memoria democrática aparece ahora como saber básico.

Más allá de la cuestión normativa y curricular, puede justificarse esta actividad por diferentes vías, de entre las cuales citaremos únicamente dos. Por un lado, los diferentes pronunciamientos de la Organización de las Naciones Unidas sobre la necesidad de revisar las políticas públicas de memoria de España, entre los que destaca el *Informe del Relator Especial sobre la promoción de la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición, Pablo de Greiff*. En este informe se señala que la educación puede considerarse como un “instrumento poderoso en favor de la no repetición” (ONU, 2014, p.9) y anima al Estado español a hacer realidad una educación histórica que ponga en el centro los efectos de la Guerra Civil y la represión. Por otro lado, desde este mismo organismo se llevó a cabo la conocida propuesta de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible que, con 17 objetivos y 169 metas de carácter integrado, también incluye líneas de trabajo en la línea de la actividad aquí presentada. El ODS nº 16 señala lo siguiente: promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas. Concebimos aquí que la educación histórica constituye un elemento fundamental vinculado con la promoción pública de sociedades justas; dicho de otro modo, sin el conocimiento del pasado (y específicamente de pasados dolorosos como el del exilio) no es posible construir una convivencia democrática.

---

<sup>3</sup> La LOMCE fue la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

## 3.2. Diseño de la intervención didáctica

### 3.2.1. La preparación al itinerario

De forma previa a la realización de la actividad, el contenido de la misma fue introducido a lo largo del curso en 1.º de Bachillerato y, de forma específica, en dos sesiones dedicadas enteramente a ello, una semana antes de la salida a Perpignan. Así, en dichas sesiones se explicaron brevemente las circunstancias históricas en que tuvo lugar la Guerra Civil para contextualizar los lugares de memoria visitados, introduciendo el concepto de “La Retirada” y trabajando específicamente aquellos aspectos más estrechamente relacionados con el contenido de la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo, que explicamos a continuación.

En estas dos sesiones previas se destacaron ideas como la dimensión internacional de la Guerra Civil, en especial el papel de Francia o de las Brigadas Internacionales, precisamente abordados durante la movilidad, así como la intervención de los regímenes fascistas europeos. Se insistió igualmente en la precariedad y malas condiciones en que vivía la población civil durante el conflicto (hambre, escasez, bombardeos...), ya que estas no desaparecieron una vez abandonado el país, como el alumnado pudo comprobar en los lugares visitados. También se explicaron, *grosso modo*, las consecuencias de la Guerra Civil a nivel económico, internacional y sociocultural, haciendo especial hincapié en su impacto demográfico, tanto de víctimas mortales como, en particular y por la vinculación con el proyecto, de los exiliados. Y se incidió, por último, en el destino de dichos exiliados en los años siguientes en campos de concentración franceses o alemanes, ya en el contexto de la Segunda Guerra Mundial.

A lo largo de estas dos sesiones, el alumnado trabajó con fuentes primarias como artículos de prensa, cartelería y fotografías (destacando las del paso por los Pirineos de los exiliados), así como algunos textos historiográficos. Para concluir estas sesiones, se leyó y comentó un breve artículo de Julián Casanova publicado el 4 de noviembre de 2013, titulado *El largo exilio de los vencidos*. En la primera parte del texto se resume, aportando cifras y testimonios, los destinos finales de los exiliados (Francia, Mauthausen, México, Estados Unidos, la URSS...). En la segunda, Casanova aborda las políticas de memoria establecidas sobre estos exiliados, que califica de tímidas y tardías, un tema sobre el que el alumnado hubo de reflexionar durante las visitas realizadas en la movilidad Erasmus+.

Durante la realización de la actividad en Francia, se proporcionó al alumnado, a través de un código QR que les permitía tener en el móvil acceso directo al mismo, un dossier de materiales elaborado por el Departamento de Geografía e Historia del IES Clot del Moro (Sagunt). Dichos materiales incluyen fuentes textuales, tanto primarias como secundarias, destacando los testimonios de los exiliados, bien transcritos o bien en fotografías originales del documento; fuentes visuales (ilustraciones, fotografías...); planos y mapas de los lugares visitados; y enlaces a vídeos, documentales, artículos de

prensa y programas de radio. Los materiales están organizados siguiendo el orden de los lugares visitados: el memorial del campo de concentración d'Argelès-sur-Mer y el cementerio de los españoles, la Maternidad de Elna, el memorial del campo de concentración de Rivesaltes, los últimos días y la tumba de Antonio Machado en Collioure y el Castillo Real de Collioure, utilizado como penal. Dichos materiales han sido extraídos de diversas fuentes secundarias, como las páginas web oficiales de los lugares visitados; recopilatorios de testimonios como *Exilio 1939: pasión y muerte de los españoles en Francia*, de Frederica Montseny, *La noia de la capsas de fils. Memòries d'un exili no desitjat*, de Remei Oliva Berenguer (2021) o el Archivo Histórico Nacional; diarios como el *Journal de Rivesaltes 1941-1942*, de Friedel Bohny-Reiter (1993); u obras historiográficas como *Los olvidados. Los exiliados españoles en la Segunda Guerra Mundial*, de Antonio Vilanova (1969) o la obra fundamental del exilio español en Francia, *L'exil des républicains espagnols en France. De la Guerre civile a la mort de Franco*, de Geneviève Dreyfus-Armand (1999).

### 3.2.2. El itinerario de “La Retirada”

En primer lugar, encontramos el memorial del campo de concentración de Argelès-sur-Mer (Figura 1), lugar de memoria traumático más relevante de La Retirada (Barba, 2009; González, 2017; Tuban, 2018), por ser el espacio donde fueron ubicados los miles de refugiados españoles que huían de la contienda. El campo se estableció de forma improvisada a partir de enero de 1939, con la caída de Cataluña en la Guerra Civil, en la playa del municipio, a 35km de la frontera española, cercado la zona con alambre de espino. Estuvo bajo autoridad francesa hasta la invasión nazi en junio de 1940 y solo la derrota alemana condujo al desmantelamiento del campo ya en 1945. Durante esos años, se calcula que pasaron por el campo de Argelès unos 100.000 prisioneros, muchos de ellos españoles y también brigadistas internacionales, que vivieron en condiciones de miseria que acabarían con la vida de muchos de ellos.

En la actualidad, del campo de concentración de Argelès-sur-Mer únicamente queda la playa, sobre cuya arena durmieron muchos de los refugiados que no pudieron sobrevivir a las inclemencias del tiempo (en especial el frío) o a la falta de alimentos y atención sanitaria adecuada. Unos pocos paneles ilustran y explican estos hechos, mientras un monolito se erige como homenaje a las víctimas. En la movilidad realizada en 2024, sin embargo, pudimos recorrer una exposición fotográfica que se había instalado en la playa, con imágenes que mostraban el estado del campo y la vida de los allí internados: barracas construidas con materiales de desecho devueltos por el mar, personas durmiendo al raso con una fina manta o solo la ropa, el ejército francés (armado) custodiando el campo, las alambradas...

El segundo espacio visitado en Argelès es el llamado cementerio de los españoles (Figura 2). Aquí es donde algunos de los exiliados españoles, incapaces de sobrevivir a las duras condiciones de vida del campo, fueron sepultados. Hoy en día se observan dos monolitos con los nombres de los enterrados; el segundo, dedicado a los fallecidos menores de 10 años. Unos paneles aportan información en varios idiomas,

acompañados de las ilustraciones del dibujante Josep Narro i Celorrio, internado en Argelès, que retrató la vida en el campo de concentración a través de su arte.



Figura 1. Vista actual de la playa de Argelès-sur-Mer en que se situaba el campo de concentración. 21 de marzo de 2024.



Figura 2. Memoriales del cementerio de los españoles en Argelès-sur-Mer. 21 de marzo de 2024.

El siguiente lugar de memoria es la Maternidad suiza de Elna (Figura 3), institución fundada el 5 de diciembre de 1939 por la enfermera suiza Elisabeth Eidenbenz, que permitió el nacimiento de 597 niños, cuyas madres, refugiadas de la Guerra Civil y, posteriormente, de la Segunda Guerra Mundial, se encontraban internadas en campos de concentración del sudeste de Francia (Montellà, 2014). El edificio de la Maternidad pudo visitarse en su totalidad en la movilidad de 2023 pero no en la de 2024, ya que las plantas superiores se hallaban bajo restauración. Para conocer la historia de la Maternidad, en la planta baja se proyecta un vídeo (también visitable mediante un enlace en el dossier de materiales) en que su fundadora, Elisabeth, explica cómo fundó la institución, el estado en el que se encontraban las madres al llegar, cómo transcurría la vida en la Maternidad (tareas, alimentación, tiempo libre), cuánto tiempo se quedaban las madres y sus bebés, etc. La Maternidad funcionó hasta abril de 1944, cuando la Gestapo ordenó su cierre. La historia completa de la institución, junto a otros documentos como testimonios y fotografías, pudimos conocerla en el recorrido de 2024 gracias a una exposición instalada en el patio de entrada del edificio.



Figura 3. Maternidad suiza de Elna. 21 de marzo de 2024.

Proseguimos con el memorial del campo de concentración de Rivesaltes, creado por el gobierno francés en 1935 (Barba, 2009; Tuban, 2018). El campo fue utilizado principalmente para detener y confinar refugiados españoles que huían de la Guerra Civil y, posteriormente, a judíos, gitanos y colectivos en general que escapaban de la persecución nazi en Alemania y otros países ocupados. Sin embargo, al acabar la Segunda Guerra Mundial no fue desmantelado, sino que continuó utilizándose para encarcelar a aquellas personas consideradas 'indeseables' por el gobierno francés: desde los harkis argelinos hasta refugiados e inmigrantes. No fue hasta el 2007 que cesó esta función y se convirtió en el memorial que es actualmente.

La parte visitable de este espacio conserva algunos de los barracones y letrinas de los prisioneros (Figura 4). Aun así, la parte del memorial cuya visita más tiempo requiere se encuentra bajo el suelo, donde se ha instalado un gran centro de documentación (Figura 5). En él se explica la historia del campo y de los prisioneros, en relación con el contexto histórico, a través de gran cantidad de testimonios, documentos y periódicos de la época, tanto escritos como audiovisuales, entre las que se incluyen grabaciones de personas que fueron prisioneras del campo y narran sus vivencias en el mismo.



Figura 4. Vista de algunos barracones (dcha.) y letrinas (izda.) del antiguo campo de Rivesaltes. 21 de marzo de 2024.



Figura 5. Vista exterior del centro de documentación de Rivesaltes, al que se accede mediante una rampa. 21 de marzo de 2024.

El último municipio del recorrido es Collioure, en el cual se visitaron diversos espacios. En la primera actividad, recorrimos los lugares que fueron escenario de los últimos días de Antonio Machado (Figura 6), con la inestimable colaboración de Joëlle Santa-García, Presidenta de la Fundación Antonio Machado (FAM) de Collioure. El poeta, exiliado junto a su familia, cruzó la frontera francesa el 27 de enero de 1939, en un estado de salud física y mental ya muy frágil que le hizo querer apearse en esta ciudad costera al día siguiente, aunque, en principio, no era su destino final. En nuestro recorrido pasamos por el lugar en que se encontraba la antigua estación de tren donde Machado y su familia se bajaron, así como por la plaza en que se hallaba la pensión donde se alojó y dónde seguramente escribiría sus últimos versos: “Estos días azules y este sol de la infancia”. A pesar de la buena acogida que tuvo en un lugar en que los republicanos españoles abundaban, el estado de salud del poeta, que parecía no querer ya vivir, siguió empeorando. Unas tres semanas después de llegar, moriría el 22 de febrero de 1939. Decenas de exiliados, al enterarse, acudieron a presentar sus respetos al poeta, pagando entre todos su entierro. El legado de Machado continúa vivo a través de su fundación en Collioure, que recoge cada mes los objetos, recuerdos y cartas que aún hoy, 85 años después, la gente deja al escritor en su tumba, donde acabamos este primer recorrido.



En la actualidad, además de los espacios más turísticos dedicados a la parte antigua del castillo, también puede visitarse una exposición dedicada expresamente al uso del mismo como centro de detención, en la que se han recopilado numerosos documentos gráficos y textuales que ilustran tanto el contexto histórico de la “Retirada” como algunas historias personales de algunos de los reclusos (Figura 7). Hemos de destacar aquí la magnífica aportación de nuestro guía, que nos prestó sus servicios en los dos años de realización del proyecto y consiguió transmitir, tanto a nosotros como al alumnado, lo terrible de lo ocurrido entre aquellas paredes, pero también la emoción de algunos familiares que, gracias a su labor, descubrieron o confirmaron que alguno de sus parientes fue prisionero del castillo de Collioure.

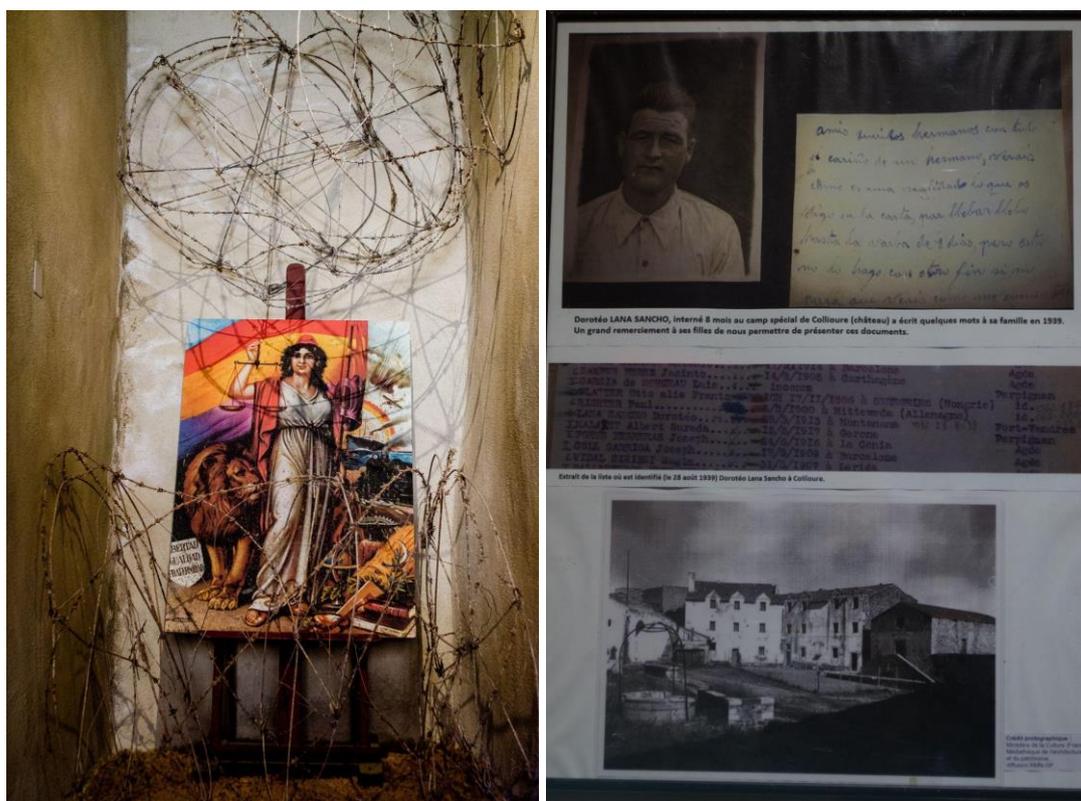


Figura 7. Entrada a la exposición “La retirada” del castillo de Collioure (izda.). Documentación que demuestra que Doroteo Lana Sancho fue internado como prisionero en el castillo de Collioure (dcha.). 22 de marzo de 2024.

### 3.3. Tipo de investigación y muestra

Una vez expuesta la estructura de la intervención y la descripción específica de cada espacio visitado, conviene presentar el tipo de investigación en el que se inserta. La metodología de investigación por la que se ha optado es de tipo mixto, cualitativa y cuantitativa, si bien predomina el enfoque cualitativo (Holloway, 1997, Redon y Angulo, 2017). El enfoque cuantitativo permite analizar la realidad a partir de la fragmentación en unidades susceptibles de analizarse por medio de valores numéricos y tratamiento estadístico. El enfoque cualitativo, por su parte, pretende poner el foco en los

significados y en las lecturas que las personas otorgan a las realidades concretas (Van Maanen, 1983, p.9). El presente trabajo se trata de una investigación *ex post-facto*, posterior al hecho, y de tipo descriptivo, habiendo empleado el instrumento de la encuesta o cuestionario que busca recoger información de los sujetos participantes en una actividad educativa determinada. Una información a partir de la cual podrán analizarse los discursos y representaciones del alumnado por medio de la teoría de las representaciones sociales (Jodelet, 2000; Moscovici, 1986).

Por lo que respecta a los participantes del estudio, estos provienen del IES Clot del Moro (Sagunt, València), del curso de 1.º de Bachillerato y de la materia de Historia del Mundo Contemporáneo. Como indicamos en la introducción, se han recogido encuestas del alumnado participante de los cursos 2022-2023 (16) y 2023-2024 (22), con un total de 38 cuestionarios, con una mayor presencia de mujeres (71%) frente a hombres (29%). La realización de las encuestas se produjo al acabar cada una de las movibilidades (febrero de 2023 y 2024, respectivamente). Analizar las encuestas de ambos cursos permitirá tener en cuenta la experiencia realizada en dos ocasiones, ampliando la muestra de participantes y estableciendo posibles comparaciones, a pesar de las pequeñas variaciones entre la movilidad de un curso y otro. Siguiendo las recomendaciones de los expertos en ética de la investigación, se solicitó autorización a los encuestados para recoger sus datos de forma anónima, informándoles del proceso de investigación en el que se insertaba la encuesta.

### 3.4. El cuestionario como instrumento de investigación

En referencia al instrumento de investigación –el cuestionario–, este ha sido validado por dos expertos en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Con el fin de poder determinar de qué forma se ha accedido a la información a partir de la experiencia del alumnado en esta actividad, adjuntamos la tabla 2 en que se pueden comprobar la cantidad de preguntas, el contenido básico y la tipología de cada una de ellas.

<i>Nº de la pregunta</i>	<i>Contenido de la pregunta</i>	<i>Tipología de pregunta</i>
1	Datos básicos: sexo/género, año de nacimiento, curso y grupo, año de realización de la actividad.	Opción múltiple.
2	Motivos de la aceptación de participar en la actividad.	Pregunta de clasificación y respuesta abierta.
3	Utilidad e interés real y posterior de la actividad.	Respuesta abierta.
4	Valoración pautada de los espacios visitados.	Escala Likert.
5	Valoración abierta de los espacios visitados.	Respuesta abierta.
6	Valoración de los materiales empleados.	Respuesta abierta.
7	Recomendación al futuro alumnado.	Respuesta cerrada dicotómica.
8	Explicación al futuro alumnado de la vivencia global de la actividad.	Narrativa.

Tabla 2. Contenido y tipología de las preguntas del cuestionario.

Como se puede comprobar, el cuestionario se inicia con preguntas que tienen por objeto registrar datos básicos, como la fecha de nacimiento, el sexo/género, así como el curso, grupo y año de realización de la actividad. A partir de ahí, las preguntas 2 y 3 tienen un objetivo compartido: conocer los motivos por los que el alumnado aceptó realizar esta actividad, si bien la primera (pregunta 2) se refiere a los motivos previos a la misma y la segunda (pregunta 3) a la utilidad real tras la finalización del itinerario didáctico. Se combinan asimismo diferentes tipologías de pregunta, siendo la número 2 una pregunta de clasificación, en que el alumnado debe ordenar diferentes motivos ya prefijados en el cuestionario, con una parte de respuesta abierta para añadir otros elementos; y la número 3 una cuestión totalmente abierta.

Las preguntas 4, 5 y 6 sirven para conocer la valoración específica, tanto de los lugares visitados como de los materiales empleados en la actividad, combinando respuestas abiertas con otras cerradas, como es el caso de la pregunta 4 con la Escala Likert (Bisquerra, 1989) para medir la satisfacción de cada espacio.

Por último, las preguntas 7 y 8 tienen que ver con la recomendación de esta actividad a alumnado futuro del centro, combinando aquí una respuesta cerrada dicotómica (sí o no) en la 7 y una narrativa en la pregunta 8. La narrativa es un ejemplo de pregunta abierta que tiene por finalidad captar los significados de manera profunda, un tipo de técnica de investigación empleada por investigaciones precedentes en Didáctica de las Ciencias Sociales (Sáiz y López-Facal, 2015). Con el fin de valorar mejor el tipo de pregunta planteada, incluimos aquí el enunciado completo de la misma.

*Escribe una breve carta a un hipotético alumno/a de 4º de ESO actual donde le explicas en qué consistió el viaje, valorando de forma global la vivencia. Puedes hacer referencia a espacios visitados, organización y logística, dinámica de las explicaciones, qué aprendiste y qué te hubiera gustado aprender, relaciones con el alumnado francés, utilidad en las asignaturas posteriores del instituto, propuestas de cambio, etc.*

Si remitimos a los procedimientos de análisis del instrumento de investigación, hemos optado por aplicar diferentes técnicas según la naturaleza cuantitativa o cualitativa de las preguntas. En el caso de las preguntas cuantitativas se ha utilizado el software SPSS, empleando hojas de cálculo y aplicando estadísticos descriptivos básicos. En el caso de las preguntas abiertas se ha utilizado el método de análisis de contenido (Ruiz, 2009) a partir de un proceso de codificación y categorización a partir de unidades básicas de significado (Strauss y Corbin, 2002).

#### **4. Resultados**

En este punto presentaremos los principales resultados de las encuestas realizadas partiendo, en primer lugar, del análisis de los motivos para la realización de esta actividad. En segundo lugar, analizaremos la valoración de los lugares visitados y de los

materiales empleados por parte del alumnado. Por último, concluiremos haciendo referencia al aprendizaje realizado en relación con los objetivos iniciales de la actividad.

A partir de las Figuras 8 y 9, que sistematizan los motivos previos marcados en primer y segundo lugar respectivamente para participar en la actividad, observamos la relevancia del aprendizaje y de la ampliación de conocimientos en general. Destaca también como relevante el hecho de “hacer turismo y conocer lugares” como factor decisivo en un 32% y un 13% respectivamente, o el de “pasar días agradables con compañeros/as”, con un 26% como segundo motivo previo para realizar la actividad. Aspectos como la utilidad para mejorar los conocimientos y la nota en la materia de Historia o no repetir los errores del pasado se encuentran en posiciones minoritarias, mientras que la comprensión de la importancia de lugares de memoria, a pesar de no estar situado en muchos casos en primer o segundo lugar, ofrece unas cifras que permiten señalar que, para una minoría del alumnado, supone un motivo de peso.

Si observamos el gráfico resultante tras contabilizar los motivos de menor peso para participar en el Erasmus (Figura 10) observamos que “no volver a repetir errores del pasado” se sitúa en último lugar para casi la mitad de los encuestados, con una fuerte presencia también de la utilidad para mejorar la nota y los conocimientos de las asignaturas de Historia.

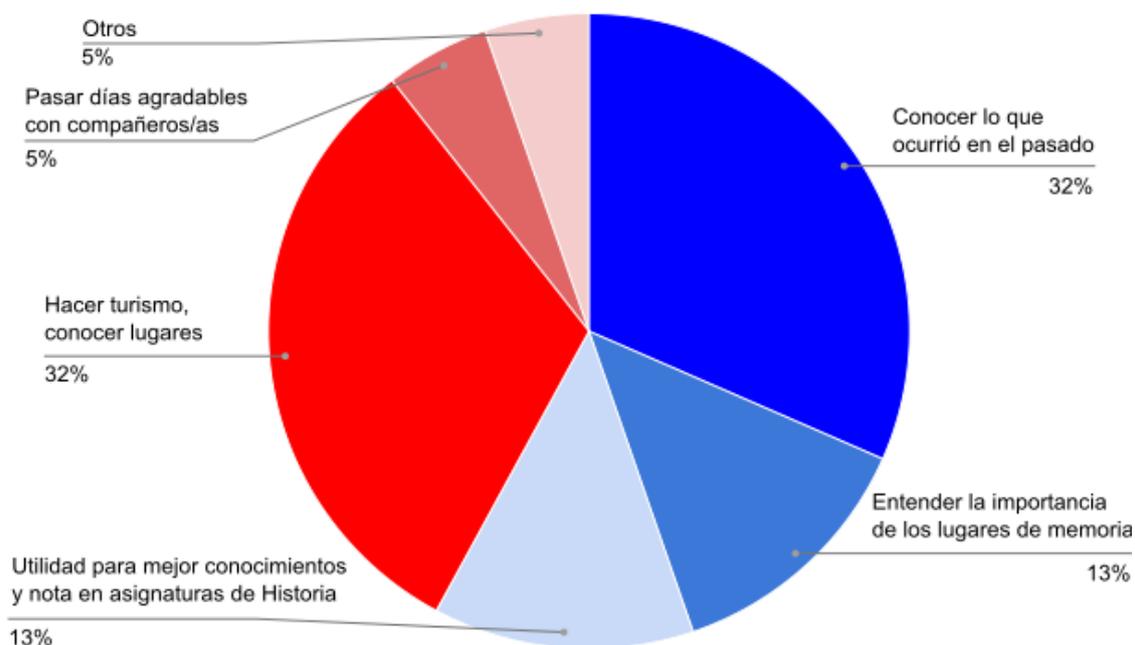


Figura 8. Principal motivo previo para participar en el Erasmus.

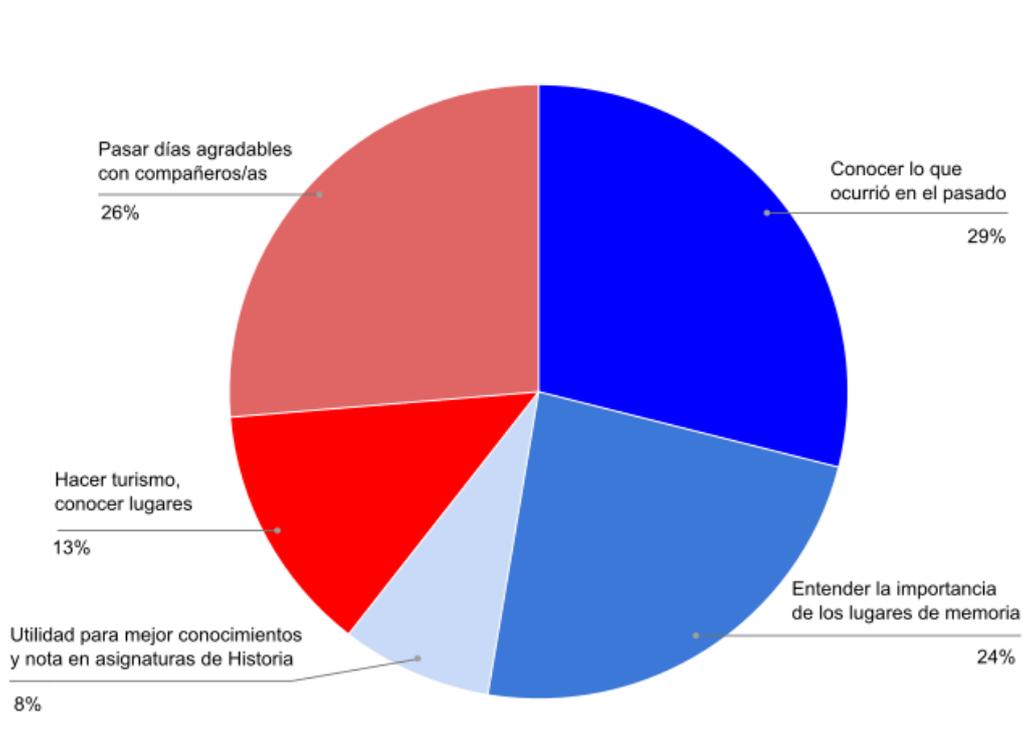


Figura 9. Motivo secundario previo para participar en el Erasmus.

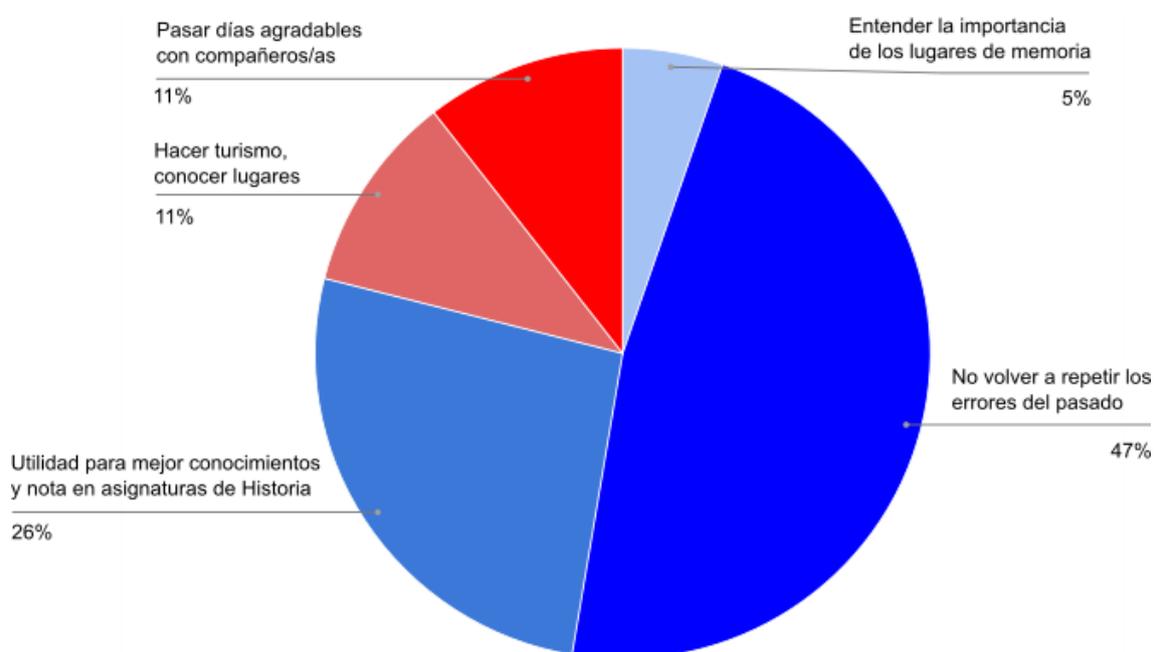


Figura 10. Motivo de menor peso para participar en el Erasmus.

Esta información, proveniente de la pregunta 2, fue completada mediante la pregunta 3 del cuestionario, que trataba de rastrear posibles cambios en la percepción general de la utilidad de la actividad una vez terminada. En el análisis de estos datos, ahora de tipo cualitativo, se observa cómo se valora ahora con mayor frecuencia la idea del aprendizaje y de la ampliación de conocimientos. Asimismo, es fundamental el cambio suscitado tras la realización de la actividad en términos de empatía generada durante el itinerario a partir del trabajo con fuentes y la visita a lugares vinculados con el exilio y la represión. En este sentido, el impacto emocional generado por la actividad es mencionado en 20 de los 38 cuestionarios. En este sentido, es habitual encontrar valoraciones muy positivas del campo de concentración: “lo más impactante del recorrido bajo mi punto de vista es visitar el campo de concentración” (23.6<sup>4</sup>); “la actividad más impactante fue el campo de concentración de Rivesaltes” (24.3). Otros alumnos destacan que se trata de lugares “muy duros” (23.10) para los que hay que estar “preparado” (24.17) por la toma de contacto con la realidad de las “condiciones de vida de los exiliados” (24.19).

Si realizamos un análisis de la pregunta 3 atendiendo a la variable del género del alumnado encontramos algunas precisiones que conviene atender. Ofrecemos aquí la Tabla 3 en la que pueden apreciarse la cantidad de estudiantes (en porcentaje y diferenciando por género) que reflejan la utilidad y significatividad de la actividad. Por lo que respecta al motivo de mejorar el aprendizaje (32% y 29% en primera y segunda opción respectivamente), el porcentaje femenino es sustancialmente más elevado en las respuestas abiertas, encontrándose este concepto en cerca del 93% frente a un 63.6% en el caso de los hombres (Tabla 3). Algo similar ocurre con la idea de empatía, también presente en mayor medida en el caso de las mujeres. La mayor divergencia la encontramos en la importancia de la vivencia en primera persona con un 51.9% en el caso de las mujeres y tan solo un 9.1% en el caso de las respuestas masculinas. Esta misma tendencia se observa al valorar la complejidad y extensión de las respuestas: en el caso de las mujeres las respuestas son más amplias y contienen más ideas. El utilitarismo de la actividad y el motivo de pasar tiempo con compañeros/as se sitúan en bajas posiciones en ambos casos.

<i>Utilidad de la actividad</i>	<i>Presencia en narrativas de estudiantes varones</i>	<i>Presencia en narrativas de estudiantes mujeres</i>
Vivencia en 1ª persona	9,1%	51,9%
Empatía	45,5%	55,6%
Aprendizaje	63,6%	92,6%
Mejora de la calificación	9,1%	7,4%
Pasar tiempo con compañeros/as	9,1%	7,4%

Tabla 3. Utilidad final de la actividad valorada por estudiantes según género.

<sup>4</sup> El primer número representa el curso en que se realizó la actividad (siendo 23 el curso escolar 2022-2023 y 24 el curso 2023-2024), mientras que el segundo identifica el cuestionario.

Si pasamos ahora a realizar un análisis específico de la valoración del alumnado de los lugares visitados (Figura 11), destacan especialmente los lugares de Rivesaltes, Maternidad de Elna y Castillo de Collioure. En el caso de Rivesaltes, el 84.2% de los encuestados encuentran satisfactorio o muy satisfactorio el lugar, mientras que la Maternidad de Elna alcanza cifras de un 76.3%.

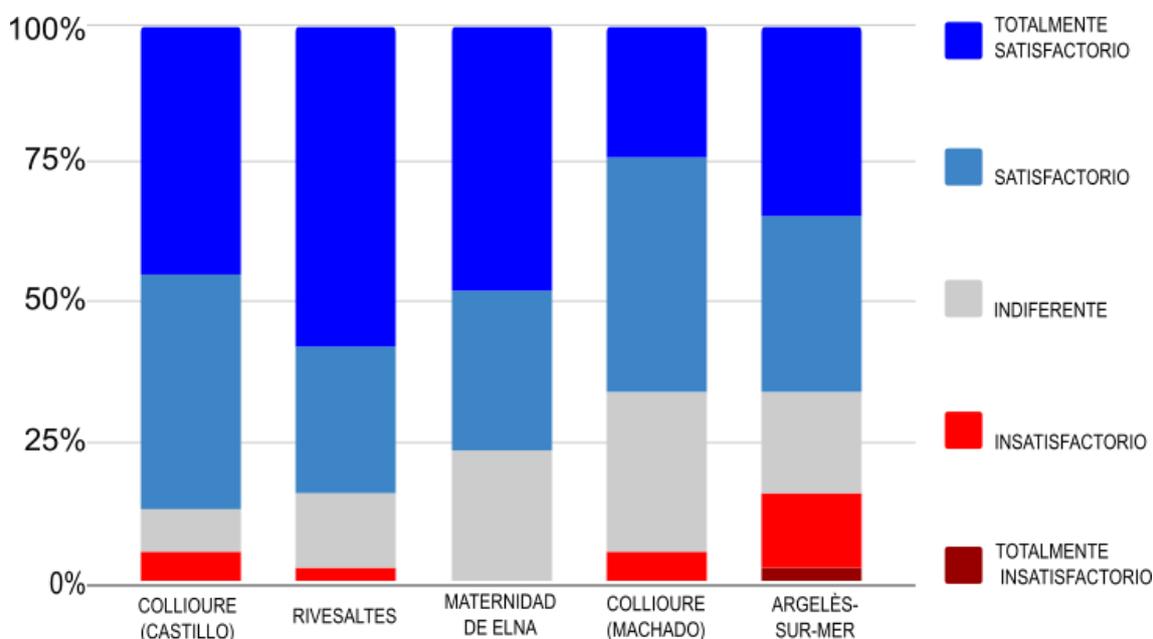


Figura 11. Grado de satisfacción de los lugares visitados (%).

Los otros tres espacios de memoria visitados presentan características muy diferentes, lo que se traduce en un grado de satisfacción muy dispar. La visita a la tumba de Antonio Machado se realizó en el curso 2022/2023 en compañía de la presidenta de la Fundación Antonio Machado, Joëlle Santa Garcia, quien además mostró al alumnado la mediateca y el trabajo de recogida y archivo de los homenajes en forma de ofrenda que se hacen de forma constante y espontánea sobre la tumba del poeta. En el curso 2023/2024 se realizó la visita de una forma similar en cuanto al guion, pero en este caso sin la presidenta de dicha fundación, lo cual ha podido afectar ligeramente a la valoración del alumnado. Así, un 65,8% de individuos la consideran satisfactoria o muy satisfactoria, pero encontramos el mayor número de alumnado indiferente ante la visita: un 28,9%.

La segunda visita en la misma localidad de Collioure, el castillo-penal, también presenta un grado de satisfacción muy elevado (86,8%). En este caso la experiencia se repitió con los mismos guías y en las mismas condiciones. Esta se dividió en dos partes: una primera sobre la historia y arquitectura de las diferentes fases que configuran lo que se conoce como “Castillo de Collioure” (y que se aleja del objetivo de la visita) y una segunda centrada específicamente en la función del castillo como cárcel/penal para presos del campo de Argelès y otros campos de concentración de la zona.

La última de las visitas analizadas es la realizada al campo de concentración de la playa de Argelès-sur-Mer y el conocido como “cementerio de los españoles” en las inmediaciones de esta. En el caso de esta visita se dio alguna diferencia entre la experiencia de un curso y otro: mientras en 2022/2023 la playa no presentaba ningún montaje, el curso siguiente encontramos instalado un montaje fotográfico que recorría los diferentes momentos y fases por los que pasa el campo. De la misma manera, en 2022/2023 la visita se amplió con el acceso al museo-memorial que se encuentra en la localidad de Argelès, mientras que en 2023/2024, por cuestiones logísticas, fue imposible la visita a dicho museo. A pesar de estas diferencias, que pueden haber afectado a la valoración en ambos cursos, en términos generales el grado de aceptación es elevado: 65,8% de individuos lo consideran satisfactorio o muy satisfactorio. No obstante, también es el que tiene mayor porcentaje de revisiones negativas, un 15,8% lo considera insatisfactorio o totalmente insatisfactorio.

Un análisis cualitativo e individualizado de las valoraciones ante una pregunta abierta resulta complejo. Aun así, se han tratado de establecer categorías en función de los comentarios hechos por el alumnado. Los que más se repiten en todos los espacios de memoria visitados son los que hacen referencia a aspectos vivenciales y de experimentación *in situ* de los aspectos teóricos estudiados sobre el exilio y las condiciones de los presos y presas. En referencia a Rivesaltes, lo más destacado por el alumnado son las condiciones de vida y la musealización del lugar (52.6% y 47.4% respectivamente). En el caso de la Maternidad de Elna, destacan especialmente las referencias a las condiciones de las mujeres en los campos (21.1%). Respecto a la visita a la tumba de Machado, se comenta el homenaje realizado mediante la lectura de poemas (55.3%). Lo más remarcado en el caso del castillo de Collioure son las condiciones de los presos y la realidad de las celdas (44.7%). Por último, respecto a Argelès-sur-Mer, de nuevo aparecen las condiciones de vida en el campo (44.7%); además, en este caso se señala también la mala conservación del espacio y la escasa resignificación aplicada al mismo (31.8%).

El siguiente de los bloques analizados mediante el cuestionario es la valoración del conjunto de los materiales empleados en el itinerario didáctico. Los materiales, en términos generales, son valorados muy positivamente por el alumnado que señala que son muy útiles y completos. A este respecto, se señala que sirven “para seguir la explicación y hacerte una idea de cada sitio” (23.1) y que “sin ellos el viaje habría sido la mitad de completo” (23.4). Se remarca, además, que son especialmente útiles para seguir las explicaciones verbales de los docentes (23.5). Junto a este factor, la naturaleza de los materiales ha permitido, según el alumnado, empatizar con las gentes del pasado, experimentando “de primera mano lo ocurrido” (23.15) o vivir “en primera persona todo lo que pasó” (24.17). Este componente emocional al que nos referíamos anteriormente se ve reforzado por la inclusión de fotografías y de testimonios que, junto a algunos audiovisuales, permiten realizar una aproximación poliédrica al pasado. Las fotografías permitían “ver las caras de los inocentes” (23.10) o conocer cómo eran los espacios del pasado (23.1). Los testimonios leídos, tanto de Argelès-sur-Mer como de Rivesaltes, permitían profundizar en las malas condiciones de los prisioneros de los

campos (23.3), especialmente de los niños y niñas (24.3), y contribuir a crear una experiencia muy conmovedora (24.10). Destaca en este sentido el cuestionario 24.9 en el que se mencionan dos testimonios en particular: el de una enfermera que relata cómo una madre llora al dar a luz pensando en que tendrá que volver al campo de Argelès, donde tal vez su bebé no sobreviva; y la historia de las hijas de Doroteo Lana Sancho, que confirmaron gracias a las investigaciones de los guías del castillo de Collioure que su padre había sido prisionero en el penal. Los audiovisuales, en la misma línea, permitieron entender mejor los testimonios, siendo el más mencionado el vídeo de la Maternidad de Elna.

## 5. Discusión

Una vez expuestos los principales resultados de la investigación conviene atender a algunos de los aspectos más relevantes de la experiencia y de su evaluación mediante los cuestionarios. Como se señalaba anteriormente, uno de los cambios más importantes en la percepción del alumnado tras haberla disfrutado experiencia ha sido el de la empatía generada. La perspectiva emocional de los hechos históricos ha podido ser rastreada en los encuestados en múltiples ocasiones, algo remarcado también por otras experiencias de temas similares (Martínez-Rodríguez et al., 2023). No solo en las respuestas abiertas de valoración general de la experiencia, sino específicamente al hacer referencia a lugares concretos visitados, remarcados por su conexión con las experiencias de las personas del pasado. El uso de fuentes históricas, en este sentido, trata de ir más allá de la mera emoción e insertarla en un contexto histórico en que se produzca una comprensión profunda de los momentos traumáticos asociados con la Guerra Civil. De este modo, se buscaba reconciliar la memoria con la historia, siguiendo a Traverso (2007), ubicando los testimonios –a menudo mediante textos o fuentes audiovisuales– en el marco general de los procesos históricos. Ello permite confirmar la premisa de que una historia enseñada a partir de un enfoque sociocultural puede contribuir a un mayor aprendizaje por parte del alumnado (Galiana, 2020).

Resulta también una dimensión relevante del estudio las diferencias obtenidas teniendo en cuenta la variable de género. Como se ha podido constatar en los resultados anteriormente expuestos y aunque no es algo concluyente de forma taxativa a partir de esta actividad, los datos sí parecen apuntar una mayor predisposición de los varones hacia posturas más radicalizadas en términos, no solo de memoria, sino también a nivel de políticas feministas e igualitarias, tal y como apuntan investigaciones precedentes (Arroyo, 2020; Boix, 2022; Rodríguez et al., 2021). Este aspecto requerirá de más investigaciones educativas desde dimensiones diferentes con el fin de confirmar o refutar esta tendencia.

En referencia a los materiales empleados, tal y como se ha podido comprobar con los resultados de los cuestionarios, han sido generalmente valorados de forma positiva. Estos materiales han sido especialmente pensados para abordar cuestiones controversiales vinculadas a hechos luctuosos del pasado (López-Facal y Santidrián, 2011), concretamente del exilio que, como señalan Fuertes e Ibáñez (2019), resulta

todavía un tema escasamente analizado con detenimiento por los manuales escolares. El hecho de que no se comente nada en sentido negativo en los materiales y la existencia de múltiples valoraciones positivas especificando dimensiones concretas de los mismos permite afirmar que la inclusión de este tipo de guía resulta necesaria. Unos recursos que, de forma intercalada junto a las explicaciones, parecen haber potenciado el aprendizaje del alumnado que realizó la actividad, tomando contacto con fuentes primarias de diferente naturaleza al mismo tiempo que se realizaban las visitas.

Por último, si remitimos ahora al cumplimiento de los objetivos de la actividad, concretados por medio de las competencias específicas y los saberes básicos planteados inicialmente (tabla 1), es posible señalar que se ha alcanzado un grado alto de cumplimiento. Especialmente en lo referente a emplear el itinerario didáctico abordando temas que todavía gozan de una insuficiente atención escolar, tales como los efectos de la Guerra Civil y la dictadura posterior (Banderas y Fuertes, 2021; Hernández-Sánchez, 2021; Molpeceres, 2011). Cabe indicar, no obstante, que sería deseable una mayor capacidad de reflexión por parte del alumnado en torno a conceptos como “memoria democrática”, “Derechos Humanos” o “cultura de la paz”, lo cual requiere de prácticas docentes coherentes con estos principios (Banderas y Fuertes, 2023). Unos aspectos que están presentes en algunos de los cuestionarios, en tanto que una parte del alumnado sí es capaz de reflexionar sobre la mala conservación de los campos (23.2), notándose aquí la comprensión del concepto de “resignificación”, o la importancia de estas actividades para acceder al conocimiento de lo ocurrido en la historia reciente de España (24.5). Sin embargo, aspectos como las políticas públicas de memoria no parecen estar tan presentes en las reflexiones finales del alumnado (concretamente, en la carta), algo que se puede deber a dos causas. Una de ellas, la naturaleza misma del cuestionario, con una parte final muy abierta donde parte del alumnado ha priorizado la verbalización de cuestiones organizativas y vinculadas a la experiencia individual de la actividad y no tanto a reflexiones globales sobre el lugar del exilio en la legislación memorialista o en la conciencia colectiva. Y otra, la necesidad de trabajar con mayor especificidad estos contenidos en clase, conectando con debates más generales sobre memoria democrática y sobre las demandas de la sociedad civil en estos temas, en un contexto político actual de claro riesgo de retroceso en derechos parcialmente conseguidos. A pesar de todo ello, y como también señalan algunos alumnos, esta visita puede haber resultado muy útil de cara a conectar con temas trabajados específicamente en la materia de Historia de España del curso siguiente.

## 6. Conclusiones

En este trabajo se ha expuesto la intervención didáctica realizada en el marco de la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo en 1.º de Bachillerato, llevada a cabo durante dos cursos en un instituto valenciano de secundaria. Esta intervención, como se señalaba al inicio, ha formado parte de un seminario docente de formación en memoria democrática que ha tenido como objetivo, no solo formar al profesorado del

departamento de Geografía e Historia del centro, sino programar una actividad consistente en la realización de un itinerario didáctico sobre este tema, posteriormente evaluada mediante la realización de encuestas. La memoria democrática ha gozado en la última legislación educativa de una mayor presencia, hecho que ha venido acompañado de un fuerte crecimiento *desde abajo* de experiencias didácticas de centro centradas en cuestiones como la represión y los lugares de memoria (Banderas y Fuertes, 2023; Galiana, 2022; Perona, 2024), consolidando el trabajo de problemas sociales relevantes y de una historia que tenga en cuenta los parámetros de la memoria (Cuesta, 2011; López-Facal y Santidrián, 2011).

Como se planteaba inicialmente, el diseño de la intervención didáctica en forma de itinerario o salida de campo ha partido de un trabajo colaborativo entre docentes del departamento acogiéndose a la financiación autonómica, en la formación docente, y a la europea otorgada por la vía de los proyectos Erasmus, para la movilidad. Esta experiencia ha permitido aplicar los principios de la “desaularización” (Cuesta, 2007), es decir, la deslocalización de aprendizajes que, especialmente en el caso que nos ocupa (el exilio asociado a la Guerra Civil), se ha beneficiado del contacto emocional con los lugares de La Retirada. Un aprendizaje que, vinculado a la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo, se ha completado en el aula enlazando todos aquellos lugares visitados con los procesos históricos en la Europa de Entreguerras, aplicando la idea de la “reaularización” (Billán, 2021). De algún modo, se ha tratado de concebir la salida de campo como una metodología que no supone simplemente romper la rutina de aula, sino ejercer un efecto multiplicador en el aprendizaje y entroncar con los objetivos de participación social y emisión de juicios éticos como competencias específicas de nuestra materia (Fuertes y Cantó, 2015).

El cuestionario al alumnado, como instrumento de investigación cualitativo-cuantitativo (Bisquerra, 2019), ha permitido tomar el pulso al tipo de aprendizaje experimentado en la actividad, acercarnos a la visión de quienes han participado en ella, así como atender a las opiniones sobre la organización del viaje, el uso de los materiales y el grado de satisfacción de cada uno de los lugares visitados, con un 97% de participantes que recomiendan realizar la actividad al futuro alumnado. Se ha podido confirmar la centralidad del impacto emocional en la visita a los lugares del exilio por parte del alumnado, así como las opiniones sobre la funcionalidad de los materiales empleados. Cabe resaltar positivamente el uso de fuentes históricas (documentos, fotografías y audiovisuales), que ha permitido conectar el itinerario con los procesos históricos trabajados en el aula, así como profundizar en habilidades de pensamiento histórico en el análisis de los mismos (Sáiz y López-Facal, 2015; Seixas y Morton, 2013). Por último, aunque sí se han podido detectar algunas reflexiones del alumnado en torno a los debates sobre los usos públicos de la memoria (resignificación de espacios, conservación...), es este un aspecto que todavía requiere de mayor trabajo en futuras ediciones de esta actividad. Un trabajo que deberá ser específico y pautado con el fin de huir de simplificaciones que valoren la actividad como algo estrictamente lúdico o

emocional, al tiempo que configurar una aproximación bien fundamentada a la didáctica de los procesos traumáticos ante posibles actitudes reactivas.

## 7. Agradecimientos

Este trabajo es parte del Proyecto de Innovación Educativa (PIEE) de la Universitat de València: “Formación y praxis docente en problemas socio-ambientales con una perspectiva internacional: análisis y ejecución de propuestas didácticas para una ciudadanía sostenible (UV-SFPIE\_PIEE-2710783)”.

Se agradece también a Patrick Medina y Joëlle Santagarcia su contribución al mismo, así como al IES Clot del Moro (Sagunt).

## 8. Referencias

- Arias, L., Egea, A., Sánchez, R., Domínguez, J., García, F. J. y Miralles, P. (2019). ¿Historia olvidada o historia no enseñada? El alumnado de Secundaria español y su conocimiento sobre la Guerra Civil. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 461-478. <http://doi.org/10.5209/RCED.57625>
- Arroyo, M. (2020). Las causas del apoyo electoral a VOX en España. *Política y Sociedad*, 57(3), 693-717. <https://doi.org/10.5209/poso.69206>
- Asunción-Criado, A. (2023). La pervivencia de la dictadura franquista en el presente democrático. Opiniones y conocimientos de los estudiantes universitarios. *Confluente. Rivista Di Studi Iberoamericani*, 15(2), 33-58. <https://doi.org/10.6092/issn.2036-0967/17624>
- Banderas, N. y Fuertes, C. (2021). Representaciones y prácticas docentes en torno a la dictadura de Franco. *Tempo & Argumento*, 13, 33. <https://doi.org/10.5965/2175180313332021e0105>
- Banderas, N. y Fuertes, C. (2023). Tras el huevo de la serpiente: un estudio de caso en el marco de una didáctica crítica del franquismo. En M. de la E. Cambil, A. R. Fernández y N. de Alba, *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp. 157-164). Narcea.
- Barba, S. (2009). *De la frontière aux barbelés. Les chemins de la Retirada 1939*. Trabucaire.
- Billán, Y. (2021). La historia reciente y la “reularización” del contexto. En M. P. González (Comp.), *Saberes y prácticas escolares en torno a la historia contemporánea y reciente. Desafíos en el abordaje del pasado reciente en la Argentina II* (pp. 47-70). Ediciones de la Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Bisquerra, R. (2019). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bohny-Reiter, F. (1993). *Journal de Rivesaltes 1941-1942*. Zoe Pochet.

- Boix, A. M. (2022). *La inserción de las mujeres en las aulas de historia: entre la teoría y la práctica docente* [Trabajo de Fin de Máster]. Universitat de València.
- Cano, J. A. y Navarro, A. (2012). Propuesta didáctica sobre los pueblos de colonización agraria del franquismo: el caso de Rinconada (Toledo). Una vía para el desarrollo local. *Clio: History and History Teaching*, 28. <http://clio.rediris.es/n38/articulos/Rinconada.pdf>
- Casanova, J. (4 de noviembre de 2013). El largo exilio de los vencidos. *Julián Casanova*. <https://www.juliancasanova.es/el-largo-exilio-de-los-vencidos/>
- Cuenca, J. M. y Martín, M. J. (2009). La ciudad actual a través de la ciudad histórica. *Cuadernos de Pedagogía*, 394, 67-69.
- Cuesta, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Octaedro.
- Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 15, 15-30.
- Decreto 108/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establecen la ordenación y el currículo de Bachillerato. DOGV No. 9404. [https://dogv.gva.es/datos/2022/08/12/pdf/2022\\_7578.pdf](https://dogv.gva.es/datos/2022/08/12/pdf/2022_7578.pdf)
- Díez, E. J. (2020). *La asignatura pendiente. La memoria histórica democrática en los libros de texto escolares*. Plaza y Valdés.
- Dreyfus-Armand, G. (1999). *L'exil des républicains espagnols en France. De La Guerre civile a la mort de Franco*. Albin Michel.
- Evans, R. W., Newmann, F. M. y Saxe, D. W. (1996). Defining issues-centered education. En R. W. Evans y D. W. Saxe, *Handbook of Teaching Social Issues* (pp. 2-5). National Council for the Social Studies.
- Feliu-Torruella, M. (2013). Didáctica de la arqueología en los conflictos contemporáneos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 73, 43-50.
- Fernández-Muñoz, B. (2021). *La guerra civil española en Educación Secundaria: Análisis de un tema controvertido en la historia reciente* [Tesis de doctorado] <https://repositorio.uam.es/handle/10486/695924?locale-attribute=es>
- Fuertes, C. y Ibáñez, M. (2019). La represión franquista en los manuales escolares: el problemático tratamiento de un tema históricamente conflictivo. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 37, 3-18. <https://doi.org/10.7203/dces.37.12528>
- Fuertes, C. y Cantó, J. (2015). La tècnica de l'itinerari didàctic en la formació inicial del professorat: reconstrucció d'una experiència. *@tic. revista d'innovació educativa*, 14, 23-30. <https://doi.org/10.7203/attic.14.4417>
- Galiana, V. (2020). La memoria democrática como herramienta didáctica. Pasado traumático e historia local en secundaria y bachillerato. *Sémata*, 32, 421-432. <https://revistas.usc.gal/index.php/semata/article/view/7016>
- González, D. (2017). Les rutes de l'exili del MUME: una dècada connectant espais de memòria a la Catalunya transfronterera. *Ebre* 38, 8, 279-308. <https://doi.org/10.1344/ebre38.2018.8.22009>

- González, D. y Feliu-Torruella, M. (2023). La utilidad de los lugares de memoria en la consecución del ODS 16 desde la perspectiva del profesorado: el caso de las rutas del Museo Memorial del Exilio (MUME). En M. de la E. Cambil, A. R. Fernández y N. de Alba, *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp. 1127-1135). Narcea.
- Hernández-Sánchez, F. (2021). Donde habita el olvido. La resiliencia del franquismo en los pliegues de la educación española del siglo XXI. *Historia Actual Online*, 56, 139-150. <https://doi.org/10.36132/hao.vi56.2119>
- Holloway, I. (1997). *Basic Concepts for Qualitative Research*. Wiley-Blackwell.
- Jaén, S. (2016). Memoria soterrada: los refugios antiaéreos de la Guerra Civil en Jaén. *Clío. History and History teaching*, 42. <http://clio.rediris.es/n42/articulos/jaen2016.pdf>
- Jenkins, K. (2009). *Repensar la historia*. Siglo XXI.
- Jodelet, D. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En D. Jodelet y A. Guerrero (Coords.), *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales* (pp. 7-30). Facultad de Psicología-UNAM.
- Legardez, A. y Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. ESF.
- Ley 14/2017, de 10 de noviembre, de memoria democrática y para la convivencia de la Comunitat Valenciana. DOGV No. 8168. [https://dogv.gva.es/auto/dogv/docvpub/rlgv/2017/L\\_2017\\_14\\_va\\_DL\\_2022\\_01.pdf](https://dogv.gva.es/auto/dogv/docvpub/rlgv/2017/L_2017_14_va_DL_2022_01.pdf)
- Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática. BOE No. 252. <https://www.boe.es/eli/es/l/2022/10/19/20/con>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE No. 340. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- López-Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, 94, 273-285. <https://www.revistasmarcialpons.es/revistaayer/article/view/la-lomce-y-la-competencia-historica>
- López-Facal, R. y Santidrián, V. (2011). Los “conflictos sociales candentes” en el aula. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 69, 8-20.
- Martínez-Rodríguez, R., Carril-Merino, M. T. y De la Calle-Carracedo, M. (2023). Las huellas de la Guerra Civil en el entorno natural de los montes de Valsaín. Empatía histórica y análisis del paisaje en la formación del profesorado. En M. de la E. Cambil, A. R. Fernández y N. de Alba, *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp. 523-533). Narcea.
- Molpeceres, A. (2011). Conflictos: La memoria de los alumnos. de la guerra civil a la transición. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 69, 21-28.
- Montellà, A. (2014). *La maternitat d'Elna*. Ara llibres.
- Montseny, F. (2019). *Exilio 1939: pasión y muerte de los españoles en Francia*. Centre d'Estudis Libertaris Frederica Montseny.

- Moscovici, S. (1986). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Paidós.
- Nora, P. (1984). *Les lieux de mémoire*. Gallimard.
- Oliva-Berenguer, R. (2021). *La noia de la capsa de fils. Memòries d'un exili no desitjat*. Generalitat de Catalunya.
- Organización de las Naciones Unidas (2014). *Informe del Relator Especial sobre la promoción de la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición, Pablo de Greiff: Misión a España*. <https://www.refworld.org/es/ref/informision/cdhonu/2014/es/101894>
- Perona, L. (2024). Una experiencia didáctica para 4º de ESO a través del Mapa de Memoria Democrática de Castilla-La Mancha. En R. A. Rodríguez, F. J. Trigueros y A. Antolinos, *Mirando al futuro: educación histórica y valores cívicos* (pp. 538-546). Octaedro.
- Redon, S. y Angulo, J. F. (2018). *Investigación cualitativa en educación*. Miño y Dávila.
- Rodríguez, E., Calderón, D., Kuric, S. y Sanmartín, A. (2021). *Barómetro Juventud y Género 2021. Identidades, representaciones y experiencias en una realidad social compleja*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.
- Ruiz, J. I. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sáiz, J. y López-Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de estudios sociales*, 52, 87-101. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.06>
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto.
- Strauss, A. L., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Trabajo, M. y Cuenca, J. M. (2017). La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria. *Pulso: revista de educación*, 40, 159-174. <https://doi.org/10.58265/pulso.5118>
- Tuban, G. (2018). *Camps d'étrangers: le contrôle des réfugiés venus d'Espagne (1939-1944)*. Nouveau Monde éditions.
- Traverso, E. (2007). *El pasado, instrucciones de uso. Historia, memoria, política*. Marcial Pons.
- Valls, R. (2019). Enseñanza escolar de la historia y uso de los manuales en las aulas. En D. Parra y C. Fuertes, *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas: Ciencias Sociales para una educación crítica* (pp. 125-148). Tirant Humanidades.
- Van Maanen, J. (1983). *Qualitative methodology*. Sage.
- Vilanova, A. (1969). *Los olvidados: los exiliados españoles en la segunda guerra mundial*. Ruedo ibérico.

Publicado bajo licencia internacional Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike4.0. Se permite copiar, usar, distribuir, transmitir y exhibir públicamente, siempre que: i) se reconozca la autoría y la fuente original de publicación (revista, editorial y URL del trabajo); ii) no se utilice con fines comerciales; iii) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia.

