

«Construyendo la Historia de los niños y las niñas. La Guerra Civil española». Un proyecto didáctico¹

Carmen Cañabate Álvarez

Resumen

En esta comunicación se dará cuenta del proyecto didáctico «Construyendo la Historia de los niños y las niñas. La Guerra Civil española», llevado a la práctica en un centro educativo en las Islas Baleares en 6º de Educación Primaria durante el curso académico 2022-2023, y en 5º en un centro en la Comunidad de Madrid durante el curso académico 2023-2024. El proyecto educativo se ha implementado ya en tres aulas y han participado un total de 67 alumnos y alumnas.

Inspirado en la corriente pedagógica de la Educación para la Paz y desde el convencimiento de lo necesario del trabajo con fuentes para la enseñanza de la Historia en Educación Primaria, el proyecto se centra en la Guerra Civil española vivida y contada por los niños y las niñas. El objetivo último del mismo radica en la elaboración de un cuento y un dibujo por cada grupo cooperativo durante las sesiones, en las que los alumnos y alumnas trabajan como historiadores de la mano de una maleta pedagógica que contiene cuatro fuentes producidas por Niños de la Guerra. Además de explicarse el diseño y desarrollo del proyecto, se exponen los resultados alcanzados a través del análisis de los trabajos elaborados por el alumnado participante.

Palabras clave: Educación para la Paz, Educación Primaria, Fuentes históricas, Guerra Civil española, Historia, Historia de la infancia, Memoria

¹ El trabajo que se presenta en esta comunicación lo he realizado en el marco de la Beca de Iniciación a la Investigación de la Universidad de Alcalá, bajo la tutela de mis tutores Verónica Sierra Blas y Antonio Castillo Gómez, que coordinan desde esta área el SIECE y el Grupo de Investigación LEA.

1. Introducción

Este proyecto recupera testimonios infantiles, que han sido marginados, por lo general, en la elaboración del relato histórico y, en concreto, de la Guerra Civil española. Queda, por tanto, en manos de la Educación rescatar la Memoria de las víctimas, como lo fueron los niños, para comprometerse con el derecho a la verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición.

De hecho, el trabajo de la Memoria Democrática en nuestras aulas presenta un carácter prescriptivo. El primer apartado del artículo 44. Medidas en materia educativa y de formación del profesorado de la Ley 20/2022 de Memoria Democrática, decreta que debe integrarse en los libros de texto y materiales curriculares el conocimiento de la Historia y la Memoria Democrática española, y la lucha por los valores y libertades democráticas, al igual que la represión durante la Guerra Civil y la dictadura. En el segundo apartado se indica que el profesorado debe formarse en materia de Memoria Democrática.²

Igualmente, en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria³ –fruto de la ley conocida comúnmente como LOM-LOE⁴– se incluye, en el área «Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural» la Memoria Democrática como un saber básico para el tercer ciclo.

Además, este proyecto nace de la voluntad de trabajar la Cultura de la Paz en las aulas.⁵ La Educación para la Paz es la lupa con la que abordar los conflictos. Uno de los componentes de la misma es la educación para el conflicto y la desobediencia⁶ y, entre

² Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 20 de octubre de 2022. Recuperado de internet (<https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-17099-consolidado.pdf>).

³ Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 2 de marzo de 2022. Recuperado de internet (<https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-3296-consolidado.pdf>).

⁴ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 30 de diciembre de 2020. Recuperado de internet (<https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>).

⁵ Juan BENITO MARTÍNEZ y Alfonso GARCÍA MARTÍNEZ: «Educación para la paz y cultura de la paz», *Anales de Pedagogía*, 19 (2001), pp. 65-86, esp. p. 77.

⁶ Xesús R. JARES: «Los sustratos teóricos de la educación para la paz», *Cuadernos Bakeaz*, 8 (1995), pp. 7-8. Recuperado de internet (<http://www.aebarbiana.org/wp-content/uploads/2010/03/Los-sustratos-te%C3%B3ricos-de-la-Educaci%C3%B3n-para-la-Paz.pdf>).

otros objetivos, aspira al desarrollo de la capacidad de toma de decisiones para la resolución no violenta de conflictos y la implementación de conductas prosociales.⁷

La LOM-LOE, de hecho, integra la Educación para la Paz y según queda reflejado entre los principios pedagógicos del Real Decreto 157/2022, en el apartado 5 del artículo 6, se promoverá desde todas las áreas. La cultura de paz y la no violencia se encuentra entre los saberes básicos de todos los ciclos para el área «Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural», y cobra especial relevancia entre los saberes básicos del área «Educación en Valores Cívicos y Éticos».

El presente proyecto educativo, por tanto, puede enmarcarse dentro de estos dos elementos curriculares prescriptivos en la LOM-LOE: la Memoria Democrática y la Educación para la Paz. No obstante, el proyecto «Construyendo la Historia de los niños y las niñas. La Guerra Civil española» nace de una motivación personal: llevar al aula el testimonio de mi abuela María de los Reyes Díaz Fernández, a la que la vivencia de la Guerra Civil de niña, como a otros tantos menores, le cambió la vida por completo.

Fue, por tanto, desde el convencimiento de que los testimonios pueden aproximar al educando a la Historia –trabajados en un Laboratorio de Historia, como se verá más adelante– y con la certeza de que la construcción de la Historia en clave infantil podía transformar este acercamiento en los dos últimos cursos de Educación Primaria como cobra vida este proyecto. Se pretendía, en definitiva, una aproximación a la Historia desde la Memoria y, concretamente a la Historia de los niños y las niñas, en su mayoría olvidada y silenciada por los historiadores.

2. Marco legislativo y metodológico

En primer lugar, nos adentraremos en el marco curricular, que nos brinda a los docentes la estructura cognitiva, procedimental y emocional para impulsar el desarrollo integral de nuestro alumnado. En esta comunicación se tomará como referencia el marco legislativo estatal, pero para su implementación en cualquier centro debe consultarse, además, la normativa autonómica, esto es el Decreto correspondiente por el que se establece el currículum de la Educación Primaria.

⁷ Rosa HUERTAS GÓMEZ: *Construyendo la paz. Una guía metodológica para la introducción a la Educación para la Paz*, Madrid, CRAN, 2001, p. 18.

El Real Decreto 157/2022 apuesta por un enfoque competencial en la enseñanza primaria. Se muestran a continuación, los objetivos de etapa que se trabajan con este proyecto y las competencias clave asociadas a los mismos (Tabla 1):

Tabla 1. Objetivos de etapa y competencias clave

Objetivos de etapa	Competencias clave ⁸
a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.	CCL CP CD CPSAA CC CCEE
b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.	STEM CD CPSAA CE
c) Adquirir habilidades para la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito escolar y familiar, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.	CCL CP STEM CD CPSAA CC

⁸ Las competencias clave se presentan en forma de acrónimos. Se indica a continuación cada una de las competencias clave, del artículo 9 del Real Decreto 157/2022, con su correspondiente acrónimo entre paréntesis:

- a) Competencia en comunicación lingüística (CCL).
- b) Competencia plurilingüe (CP).
- c) Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM).
- d) Competencia digital (CD).
- e) Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA).
- f) Competencia ciudadana (CC).
- g) Competencia emprendedora (CE).
- h) Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEE).

	CCEE
h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.	CCL STEM CD CPSAA CC CCEE
i) Desarrollar las competencias tecnológicas básicas e iniciarse en su utilización, para el aprendizaje, desarrollando un espíritu crítico ante su funcionamiento y los mensajes que reciben y elaboran.	CCL STEM CD CPSAA CC CCEE
j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.	CCL CD CE CCEE
m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.	CCL CP CD CPSAA CC CCEE

Para garantizar la consecución del perfil de salida del alumnado a lo largo de la etapa, además, deben tenerse en cuenta los retos del siglo XXI, especificados en el anexo I del mismo Real Decreto 157/2022. Con el presente proyecto, se abordará de forma específica el siguiente desafío: «Entender los conflictos como elementos connaturales a la vida en sociedad que deben resolverse de manera pacífica».

En lo que respecta a las competencias específicas y a los criterios de evaluación,⁹ se concretan a continuación los relacionados con el proyecto para las áreas de «Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural» y «Educación en Valores Cívicos y Éticos» del tercer ciclo de Educación Primaria (Tabla 2):

Tabla 2. Competencias específicas y criterios de evaluación

Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural	
Competencias específicas	Criterios de evaluación
7. Observar, comprender e interpretar continuidades y cambios del medio social y cultural, analizando relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión, para explicar y valorar las relaciones entre diferentes elementos y acontecimientos.	7.1 Analizar relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión entre diferentes elementos del medio social y cultural desde la Edad Media hasta la actualidad, situando cronológicamente los hechos.
9. Participar en el entorno y la vida social de forma eficaz y constructiva desde el respeto a los valores democráticos, los derechos humanos y de la infancia y los principios y valores de la Constitución española y la Unión Europea, valorando la función del Estado y sus instituciones en el mantenimiento de la paz y la seguridad integral ciudadana, para generar interacciones respetuosas y equitativas y promover la resolución pacífica y dialogada de los conflictos.	9.1 Resolver de forma pacífica y dialogada los conflictos, promoviendo una interacción respetuosa y equitativa a partir del lenguaje inclusivo y no violento, explicando y ejercitando las principales normas, derechos, deberes y libertades que forman parte de la Constitución española, y de la de Unión Europea, y conociendo la función que el Estado y sus instituciones desempeñan en el mantenimiento de la paz, la seguridad integral ciudadana y el reconocimiento de las víctimas de violencia.
Educación en Valores Cívicos y Éticos	
Competencias específicas	Criterios de evaluación
2. Actuar e interactuar de acuerdo con normas y valores cívicos y éticos, reconociendo su importancia para la vida individual y colectiva y aplicándolos de manera efectiva y	2.1 Promover y demostrar un modo de convivencia democrática, justa, inclusiva, respetuosa y pacífica a partir de la investigación y comprensión de la naturaleza

⁹ A pesar de que no he tenido todavía la ocasión de evaluar el proyecto personalmente, cuando se incluye en una programación didáctica se evalúa como situación de aprendizaje.

<p>argumentada en distintos contextos, para promover una convivencia democrática, justa, inclusiva, respetuosa y pacífica.</p>	<p>social y política del ser humano y mediante el uso crítico de los conceptos de ley, ética, civismo, democracia, justicia y paz.</p> <p>2.2 Interactuar con otros adoptando, de forma motivada y autónoma, conductas cívicas y éticas orientadas por valores comunes, a partir del conocimiento de los derechos humanos y los principios constitucionales fundamentales, en relación con contextos y problemas concretos, así como por una consideración crítica y dialogada acerca de cómo debemos relacionarnos con los demás.</p> <p>2.5 Comprender y valorar los principios de justicia, solidaridad, seguridad y paz, a la vez que el respeto a las libertades básicas, a partir del análisis y la ponderación de las políticas y acciones de ayuda y cooperación internacional, de defensa para la paz y de seguridad integral ciudadana, ejercidas por el Estado y sus instituciones, los organismos internacionales, las ONG y ONGD y la propia ciudadanía.</p>
--	---

En cuanto a los saberes básicos, se presentan a continuación aquellos que se trabajan en el área de «Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural», y seguidamente los que se trabajan en el área de «Educación en Valores Cívicos y Éticos», en el tercer ciclo:

- Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural:
 - Bloque B. Tecnología y digitalización.
 - 1. Digitalización del entorno personal de aprendizaje.
 - Dispositivos y recursos digitales de acuerdo con las necesidades del contexto educativo.
 - Bloque C. Sociedades y territorios.
 - 2. Sociedades en el tiempo.

- Las fuentes históricas: clasificación y utilización de las distintas fuentes (orales, escritas, patrimoniales). Temas de relevancia en la historia (Edad Media, Edad Moderna y Edad Contemporánea), el papel representado por los sujetos históricos (individuales y colectivos), acontecimientos y procesos.
 - La memoria democrática. Análisis multicausal del proceso de construcción de la democracia en España. La Constitución de 1978. Fórmulas para la participación de la ciudadanía en la vida pública.
 - El patrimonio natural y cultural como bien y recurso; su uso, cuidado y conservación.
 - 3. Alfabetización cívica.
 - Los principios y valores de los derechos humanos y de la infancia y la Constitución española, derechos y deberes de la ciudadanía. La contribución del Estado y sus instituciones a la paz, la seguridad integral y la cooperación internacional para el desarrollo.
 - La cultura de paz y no violencia. El pensamiento crítico como herramienta para el análisis de los conflictos de intereses. El reconocimiento de las víctimas de la violencia.
- Educación en Valores Cívicos y Éticos:
- Bloque B. Sociedad, justicia y democracia.
 - Las virtudes del diálogo y las normas de argumentación. La toma democrática de decisiones.
 - Los derechos humanos y de la infancia y su relevancia ética.
 - La cultura de paz y no violencia. La contribución del Estado y sus instituciones a la paz, la seguridad y la cooperación internacional. La seguridad integral del ciudadano. Valoración de la defensa como un compromiso cívico y solidario al servicio de la paz. La protección civil y la colaboración ciudadana frente a los desastres. El papel de las ONG y ONGD. La resolución pacífica de los conflictos.

La metodología de este trabajo se basa, por un lado, en las recomendaciones de la LOM-LOE –se aplican los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y se sigue el enfoque competencial– y, por otro, en los planteamientos de los teóricos de la Educación para la Paz, situando así al niño o niña en el centro de aprendizaje. La metodología es, por tanto, activa, implementa el aprendizaje cooperativo¹⁰ y convierte el aula en un «taller» o en un «laboratorio» de Historia.¹¹ De esta forma, introducimos el método científico en el aula y aproximamos al alumno al oficio del historiador.¹² Los beneficios de incorporar este recurso didáctico en el aula son numerosos. Entre ellos quisiera destacar que genera un aprendizaje significativo, despierta el pensamiento reflexivo y el sentido crítico, y despierta la empatía y la conciencia acerca de la memoria de nuestros antepasados.¹³

Además, se ha seguido el modelo constructivista y, concretamente, las teorías de Jean Piaget. Según Piaget, a los 11-12 años los niños y niñas tienen ya un nivel aceptable de comprensión lectora y una desarrollada capacidad de memoria que les permite retener numerosos datos, además de una «imaginación viva».¹⁴ Por ello, el proyecto combina las sesiones magistrales y el trabajo experimental en el aula con las fuentes, y culmina con la elaboración de un cuento y un dibujo originales por grupo cooperativo.

¹⁰ El diseño de los grupos cooperativos debe buscar compensar las necesidades de los alumnos. Por ello, si esta metodología ya se sigue en el aula, considero importante mantener la composición de los grupos habituales.

¹¹ Cabe señalar que, de ser el objetivo del proyecto realizar una investigación histórica, hubiera sido conveniente implementarlo en Secundaria, ya que requiere de la formulación de hipótesis para la consulta de fuentes primarias. No obstante, el objetivo final de este proyecto, como se indicará más adelante, es elaborar un cuento y un dibujo por grupo cooperativo, de forma que la limitación en la experiencia de trabajo de método científico reservada para cursos superiores no supone un problema.

¹² Susana VELA: «Archivos y didáctica: un estado de la cuestión», *Íber*, 34 (2002), s. p., https://www.grao.com/revistas/los-archivos-en-la-didactica-de-las-ciencias-sociales-2040?attribute_pa_tipo=capitulo-6&attribute_pa_formatos-disponibles=digital&contenido=352113.

¹³ Joaquín PRATS y Joan SANTACANA: «Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica», en Joaquín PRATS (coord.): *Didáctica de la geografía y la historia*, Barcelona, Graó, Ministerio de Educación, 2011, pp. 67-87; Gemma TRIBÓ TRAVERIA: *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*, Barcelona, Horsori, 2005, p. 151; SAA y ACRL: *Guidelines for Primary Source Literacy*, 2018, <https://www2.archivists.org/sites/all/files/GuidelinesForPrimarySourceLiteracy-June2018.pdf>.

¹⁴ Remito aquí a la obra que tiene más conexión con lo explicado acerca de la capacidad memorística e imaginativa de los niños de entre 11 y 12 años. Cfr. Jean PIAGET y Inhelder BÄRBEL: *Memoria e inteligencia*, [1968] Buenos Aires, El Ateneo, 1978.

Por último, han resultado esenciales las teorías de Lev Vygotsky acerca de la construcción del aprendizaje, definido por él como «andamiaje».¹⁵ Cuando construimos nuevos aprendizajes nos apoyamos en los anteriores, de modo que el aprendizaje es significativo cuando guarda una conexión entre sí.¹⁶ Como se verá más adelante, el proyecto parte del conocimiento previo del alumnado acerca de la historia, en general, y de la Guerra Civil, en particular.

3. El proyecto educativo

El presente proyecto nace, como se ha indicado anteriormente, del convencimiento de que los testimonios infantiles deben considerarse como valiosos, puesto que merecen su espacio en el relato histórico. Al no recuperar sus voces los libros de texto con los que se trabaja en las aulas, son proyectos como este los que pueden dotarlos de importancia.

Son muchos los docentes que destacan la necesidad de enseñar la Historia en los cursos de Primaria desde el propio universo del niño.¹⁷ Teniendo en cuenta esta recomendación, decidí contar el acontecimiento en clave infantil, ya que lo haría más cercano a y comprensible para el alumnado. Buscando generar el mayor interés posible en los alumnos, se tomó en consideración el hecho de que la Guerra Civil es un episodio histórico que vivieron algunos de los antepasados de los alumnos cuando eran niños o adolescentes. La finalidad última de todo ello era que generase un aprendizaje significativo.¹⁸

El proyecto fue elaborado con motivo de mi Trabajo de Fin de Grado (TFG)¹⁹ y pude llevarlo al aula como experiencia piloto en el CEIP Marian Aguiló en Palma de Mallorca (Illes Balears) el pasado curso académico, 2022-2023 en un grupo de 6º de Educación Primaria con 26 alumnos. Pude dar a conocer el proyecto cuando se me dio la oportunidad de presentar una comunicación en las Jornadas «El deber de memoria»,

¹⁵ Lev VYGOTSKY: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, [1978] Barcelona, Crítica, 2009.

¹⁶ María Pilar GARRIDO: «Conductismo vs. constructivismo en la educación», *Red Educa-Red Social Educativa*, 2016, s. p., <https://www.rededuca.net/blog/educacion-y-docencia/conductivismo-constructivismo>.

¹⁷ Sara ALONSO ARENAL *et al.*: «El tiempo y el espacio», en Sara ALONSO ARENAL (coord.): *Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Primaria*, Madrid, Pirámide, 2010, p. 74.

¹⁸ Gemma TRIBÓ TRAVERIA: *Enseñar a pensar históricamente...*, pp. 149-170.

¹⁹ Titulado «Educar para la paz a través de las fuentes históricas infantiles: un proyecto didáctico sobre la Guerra Civil española», y con el que tuve fortuna de ser tutorizada por Verónica Sierra Blas.

celebradas en el Archivo Histórico Provincial de Guadalajara en noviembre de 2023, donde la maestra Noelia Esquivel Martínez se puso en contacto conmigo para aplicar el proyecto en su centro, el CEIP Federico García Lorca de Móstoles (Madrid) en los dos grupos de 5º de primaria, con 41 alumnos en total.²⁰ En definitiva, el proyecto se ha implementado ya en tres aulas y han participado un total de 67 alumnos (40 niñas y 27 niños).

Se exponen a continuación los objetivos que guían el proyecto:

- Promover la Educación para la Paz en el aula de Ciencias Sociales.
- Promover el conocimiento de la Historia a partir de fuentes históricas, haciendo comprender al alumnado que estas constituyen las herramientas esenciales para que el historiador realice su trabajo: reconstruir objetivamente el pasado.
- Conocer la Historia a partir de testimonios bélicos infantiles y potenciar, gracias a ello, valores como la democracia, la justicia, la solidaridad, la empatía, la tolerancia, la convivencia y el respeto.
- Desarrollar las capacidades socioafectivas mediante el trabajo cooperativo o en equipo.

A continuación, se detallarán las sesiones. El proyecto consta de 6 sesiones de 55 minutos cada una.²¹ En cuanto al espacio y los materiales, todas las sesiones tienen lugar en el aula. Para la primera y la segunda sesión, cada alumno precisa de pupitre y de un dispositivo electrónico (*tablet, ipad, portátil o Chromebook*). Por su parte, el docente requiere de un ordenador y un proyector, además de una maleta pedagógica –cuyo contenido se detalla a continuación– durante la segunda sesión. A partir de la tercera, los alumnos pueden prescindir del pupitre si así lo desean, ya que pueden distribuirse libremente por el aula y por el pasillo con su grupo cooperativo. Para la consulta de fuentes y para elaborar el cuento y el dibujo, cada grupo debe disponer orientativamente de un dispositivo electrónico, dos folios DIN A4, folios de reciclaje (opcional) y un folio DIN A3, bolígrafos, lapiceros, gomas de borrar, sacapuntas, lápices de colores,

²⁰ Noelia Esquivel Martínez participa también de este II Congreso Internacional Historia con Memoria en la Educación con la comunicación «MEMORIA DEMOCRÁTICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA: del currículo escolar al aula», que guarda relación directa con este proyecto.

²¹ Las sesiones son flexibles y pueden fácilmente adaptarse a la duración de las clases (entre 45 minutos y 1 hora).

rotuladores y regla (siendo esta opcional para hacer líneas y no escribir torcido), y de una maleta pedagógica.

Cada maleta pedagógica, elaborada artesanalmente por mí misma, contiene una réplica de cada una de las fuentes históricas que articulan el proyecto y el original en el caso de la fuente oral. Estas fuentes son «documentos» producidos por niños que vivieron la Guerra Civil española y en los que ha quedado la impronta de sus vivencias del conflicto. La maleta contiene una carta que Alfonso Ibáñez, un niño evacuado a la URSS en 1937, escribió a sus padres;²² un dibujo que la niña Mercedes Comellas Ricart realizó con trece años en una de las muchas colonias ubicadas en Francia durante la contienda, en concreto en la del Centro Español de Cerbère;²³ un fragmento del libro *Marcelo. Los otros Niños de la Guerra*, donde el periodista Jaime Izquierdo recogió en 2004 el testimonio de Marcelo García, quien recordó para la ocasión su infancia en guerra;²⁴ y un testimonio en formato de vídeo recogido por mí a otra «Niña de la Guerra» ya anciana en 2021, María de los Reyes Díaz Fernández, mi abuela.²⁵

Imagen 1. Fotografía de la maleta pedagógica y sus fuentes

Se presentan a continuación cada una de las sesiones con observaciones de interés de la interacción con el alumnado participante de los dos centros educativos mencionados. El contenido trabajado en la sesión 1 busca aproximar al alumnado a la labor del historiador y a la Historia de los Niños y, concretamente, a los de la Guerra Civil española,

²² Carta de Alfonso Ibáñez a sus padres ([Rusia], 24 de junio de 1937), Centro Documental de la Memoria Histórica, Salamanca. Cfr. Verónica SIERRA BLAS: *Palabras huérfanas. Los niños y la Guerra Civil*, Madrid, Taurus, 2009, p. 167.

²³ Dibujo de Mercedes Comellas Ricart (Centro Español de Cerbère, Francia, sin fecha), Biblioteca Nacional de España, Madrid, <https://bdh.bne.es/bnearch/detalle/82450>. Cfr. Alicia ALTED; Roger GONZÁLEZ y María José MILLÁN: *A pesar de todo dibujan... La Guerra Civil vista por los niños*, Madrid, Biblioteca Nacional de España, 2006, p. 128.

²⁴ Jaime IZQUIERDO: *Marcelo. Los otros niños de la guerra*, Madrid, Oberón, 2004. Para trabajar con este libro de memorias seleccioné varias páginas fácilmente comprensibles para los niños (vocabulario, estructura narrativa, etc.) y en las que no se retrataran escenas violentas o desagradables. Dichas páginas las encuaderné, creando así una especie de fascículo o folleto.

²⁵ Entrevista a María de los Reyes Díaz Fernández realizada por videollamada por Carmen Cañabate Álvarez el 13 de marzo de 2021. Archivo particular de Carmen Cañabate Álvarez. Con tal de que los alumnos puedan trabajar con el testimonio de mi abuela elegí algunos fragmentos del mismo y los uní en un vídeo (https://www.canva.com/design/DAGin3o2uYk/fzu_B0FoXVoOTvp2ssi1BQ/watch?utm_content=DAGin3o2uYk&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishshare), que pueden visualizar desde el dispositivo electrónico que tiene el grupo a su disposición. Dentro de la maleta, los alumnos pueden consultar dos fotos de mi abuela, una de niña y otra de anciana.

aspectos que les suelen ser ajenos. Para ello proyectó una presentación de diapositivas interactiva y de apoyo con las ideas principales. Para aproximarnos a los «Niños de la Guerra» trabajó con ellos contenido básico de la Guerra Civil partiendo del conocimiento que ya han adquirido tanto en el aula como fuera de ella.²⁶ Es así interesante recuperar las vivencias de sus propios familiares y las anécdotas que estos les han contado una vez descubren el tiempo que ha transcurrido desde la Guerra Civil, restando el año de inicio de la contienda al año en el que nos encontramos. En la experiencia piloto, en torno a un tercio de los alumnos habló de sus bisabuelos y bisabuelas. En el segundo centro, una alumna, además de contar anécdotas que su abuelo había compartido con ella, manifestó una preocupación personal por la preservación del patrimonio histórico y documental para la reconstrucción de episodios históricos recientes como lo era la Guerra Civil.²⁷

Tras estas intervenciones, les informo de la vivencia de los niños que vivieron la Guerra Civil española, incidiendo en las experiencias de las colonias escolares y del exilio. En este punto, también les explico que la Guerra Civil fue la primera guerra total, donde los bombardeos fueron un elemento innovador con un gran impacto en la población en general y en los niños en particular. Fue interesante ver cómo, tras esta revelación, los alumnos de 5ºA –del segundo centro– mostraron interés por conocer si hubo bombardeos sobre Móstoles, lugar en el que viven. Por último, quisiera remarcar la importancia de que los alumnos y alumnas, tras conocer en qué consiste la labor del historiador al comienzo de la sesión, se familiaricen durante la misma con las fuentes históricas a partir de diversos ejemplos –entre ellos arte, prensa o dibujos–, sus distintos tipos –narrativas, visuales y orales– y su concepto.

La finalidad de la sesión 2 es que los alumnos conozcan las diferencias entre Memoria e Historia, la historia y características de cada una de las fuentes de la maleta pedagógica, y la actividad que realizarán en grupo cooperativo –el cuento y el dibujo–. Tras debatir con ellos y aclarar las diferencias entre Memoria e Historia con la ayuda de

²⁶ Debe tenerse en cuenta que, aunque los niños de tercer ciclo de Educación Primaria son capaces de establecer una secuencia de los acontecimientos del pasado, todavía tienen dificultades para afianzar los hechos históricos a nivel cronológico. Remito a la obra Sara ALONSO ARENAL *et al*: «El tiempo y el espacio»..., en Sara ALONSO ARENAL (coord.): *Didáctica de las Ciencias Sociales*, pp. 72-75.

²⁷ Resultó y resulta de gran interés la interacción con esta alumna a lo largo del proyecto, ya que su familia conserva documentos de la Guerra Civil de gran valor.

un cuadro sinóptico,²⁸ les presento a los alumnos las fuentes primarias de la maleta, deteniéndome en su distinta naturaleza, su diversa temporalidad, sus lugares de conservación y sus rasgos más distintivos o característicos; y llamándoles la atención sobre un hecho clave: que una fuente histórica, sea del tipo que sea, no es necesariamente fiable por el hecho de ser histórica, de ahí que toda fuente deba ser analizada e interpretada críticamente.

En lo que respecta a las fuentes seleccionadas, todas reúnen dos requisitos: son motivadoras y resultan adecuadas para alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria. En cuanto a los criterios de selección, estos han sido el carácter personal, la variedad tipológica –en este caso, se presentan dos fuentes narrativas, una visual y una oral–, la distinta temporalidad de los testimonios –dos contemporáneas a la contienda (cuando sus protagonistas son niños) y dos posteriores (cuando sus protagonistas son ya adultos o ancianos)–²⁹ y la paridad –dos de mujeres y dos de hombres–.³⁰

Tras abordar el contenido de la sesión 1 y 2, los alumnos emprenden su trabajo autónomo, que tiene lugar desde la sesión 2, tras haber presentado todas las fuentes de la maleta, hasta el final del proyecto. Es en este momento cuando les facilito las instrucciones y los materiales. El cuento y el dibujo, el primero en folios DIN A4 y el

²⁸ La Historia busca construirse a través de la razón, por ser una ciencia que debe de contar con un consenso social; mientras que la Memoria parte de la facultad o capacidad humana en la que la incidencia de las emociones es esencial. Sobre la construcción de la memoria he consultado Miren LLONA: «Historia oral: la exploración de las identidades a través de la historia de vida», en Miren LLONA (coord./ed.): *Entreverse. Teoría y metodología práctica de las fuentes orales*, Gipuzkoa, Universidad del País Vasco, 2012, pp. 15-59 y Josefina CUESTA BUSTILLO: «Memoria e historia», *Ayer*, 32 (1998), pp. 203-246. Acerca de la Historia me he guiado por Luca TEDESCO: *Didáctica della storia. Un manuale per la scuola primaria e dell'infanzia*, Milán, Mondadori Università, 2019, pp. 1-34. En cuanto a la relación entre ambas y, concretamente, sobre cómo abordar dicha problemática en el ámbito educativo, he trabajado especialmente con Gemma TRIBÓ TRAVERIA: *Enseñar a pensar históricamente...*, pp. 15-40.

²⁹ Estas dos fuentes -la de Marcelo García y la de María de los Reyes Díaz Fernández-, fueron seleccionadas, además, teniendo en cuenta la recomendación de Sara Alonso Arenal de motivar a los alumnos a estudiar el pasado recurriendo a las biografías. Salvando las grandes distancias que existen entre Reyes y Marcelo y los «héroes» o personajes más relevantes de la Guerra Civil, considero que ambos testimonios responden a la necesidad de rendir «culto al heroísmo» para comprender más fácil la historia de la que se habla. Remito a la obra Sara ALONSO ARENAL *et al*: «Orientaciones metodológicas motivadoras para alumnos de Educación Primaria, según sus características físicas, intelectuales y psicológicas», en Sara ALONSO ARENAL (coord.): *Didáctica de las Ciencias Sociales...*, p. 64.

³⁰ Siguiendo lo postulado por Gemma Tribó Travería, cuando trabajamos con fuentes primarias en el aula es esencial tener en cuenta dos variables didácticas: la idoneidad y la selección. La primera se relaciona con el potencial motivador y con la adecuación de las fuentes a nivel curricular, mientras que la segunda remite a los criterios que nos llevan a elegir unas u otras fuentes. Gemma TRIBÓ TRAVERIA: *Enseñar a pensar históricamente...*, pp. 149-170.

segundo en un folio DIN A3, aunque pueden inspirarse en lo explicado en clase y en las fuentes consultadas deben ser originales. Incido también en que el cuento debe seguir la estructura de este tipo de narración, esta es la del planteamiento, nudo y desenlace, contando con personajes y, dentro de estos, protagonistas, y debe enmarcarse en los presupuestos de la Educación para la Paz, por lo que debe aparecer el conflicto bélico y finalmente su resolución.

Al llevar a cabo el proyecto es fundamental insistir en estos dos últimos aspectos. La estructura de un cuento y la creación o invención de personajes tiene como objetivo restar peso al enfoque narrativo que suelen presentar las actividades ligadas a la asignatura en la que se trabajan las Ciencias Sociales, entre otras materias, en Educación Primaria. Durante la experiencia piloto, algunos de los grupos tendían a hacer un resumen de lo aprendido en las clases magistrales y de las fuentes consultadas, pero como mi intención era que trabajaran desde un enfoque más analítico que narrativo, me pareció que la manera de conseguirlo era insistirles en cómo ambos elementos debían quedar reflejados en sus producciones. En el segundo centro este «problema» no fue tan acusado. Los alumnos de 5º, sobre todo los de 5ºA, se aventuraron a convertirse en escritores y, en muchos de sus cuentos vemos un claro componente imaginativo y un fuerte ingrediente fantasioso – propio de libros infantiles– que en los niños de 6º no era tan acusado. Algunos grupos de 5ºB, al no estar acostumbrados a trabajar en grupos cooperativos, presentaron problemas para organizarse y ponerse de acuerdo en la creación de una trama y de personajes, aunque también reflejaron en sus cuentos una gran creatividad.

En este punto de la sesión 2 los alumnos se sientan por grupos cooperativos –en caso de que no estén distribuidos de este modo en el aula– de cuatro o cinco niños. Cada grupo tiene a su disposición una maleta pedagógica con sus cuatro fuentes y un dispositivo electrónico –para consultar el testimonio oral de mi abuela Reyes–. Todo ello lo consultan durante el tiempo restante de la segunda sesión.

Imagen 2. Fotografía realizada durante las sesiones del proyecto en el CEIP Federico García Lorca

Las sesiones 3, 4 y 5 se destinan a la consulta de fuentes y a la creación del cuento y del dibujo por parte del alumnado. En este punto, mi papel consiste fundamentalmente en ayudarles en todo aquello para lo que me solicitan y en orientarles para que sus producciones cumplan con los objetivos planteados.

Por último, la primera mitad de la sesión 6 se dedica a que los alumnos puedan acabar sus cuentos y dibujos, mientras que, durante la segunda mitad, los alumnos exponen sus trabajos en grupos cooperativos ante el resto de los grupos, a modo de «cuentacuentos». Los últimos 5-10 minutos los destino a que tanto el docente implicado –incluso los docentes implicados– como los alumnos cumplimenten la encuesta de valoración del proyecto, elaborada en formato electrónico.

4. Resultados

A nivel metodológico-didáctico el principal objetivo es que los alumnos generen un aprendizaje significativo, que podemos afirmar, basándonos en los cuentos de ambos centros educativos, que se ha logrado. Los indicadores son diversos, pero, en esencia, lo que reflejan es que los alumnos han interiorizado los datos y los han plasmado humanizados y no fríos, como podríamos esperar en un examen de Ciencias Sociales propio de una metodología más tradicional. Como veremos algo más adelante se consigue gracias a la aproximación empática hacia la Historia desde la Memoria.

Por un lado, la secuencia cronológica de los cuentos refleja un cuidado por la precisión y, por otro, en numerosas ocasiones las fechas se expresan con día, mes y año, un guiño a una característica propia de los testimonios orales, como el de mi abuela Reyes, en el que ella cuenta los hechos con este grado de detalle cuando relata el día de entrada de las tropas en su pueblo y la muerte de su hermano y de su padre. Como ejemplo, vemos en el cuento «UNA NIÑA EN LA GUERRA CIVIL»³¹ cómo, al inicio del cuento, se indica «El 3 de diciembre de 1.936 estaba en el colegio, cuando empecé a oír disparos y bombas».³² En la trama, la familia se va a León porque la guerra todavía no ha llegado allí y se indica «Y allí estuvimos hasta el 29 de enero de 1.937». Juana, la protagonista, y su hermana Carmen, son evacuadas entonces a una colonia en Francia, y se anota «El 25 de junio era mi cumpleaños»;³³ por último, se dice «Ya había terminado la guerra y era 1 de abril de 1.939. Y ya me llevaron a León junto con mi hermana». En este relato vemos cómo, por un lado, aparece una secuencia cronológica precisa y acertada, al igual que en

³¹ Por falta de coherencia entre minúsculas y mayúsculas en los títulos de los cuentos originales, los citaré todos en mayúsculas. Además, todas las citas de los cuentos y de las encuestas de valoración son textuales, de modo que se ha respetado la escritura original, esto es con los usos gráficos que aparecen en ellos.

³² Los autores del cuento remarcan la importancia de esta fecha en el dibujo, dado que la escriben también en la esquina superior derecha del mismo.

³³ Podríamos ver aquí la importancia que cobra en el testimonio oral el día del cumpleaños de mi abuela, como fecha señalada para el resto de su vida, por ser el día en el que matan a su padre.

el resto de cuentos y, por otro, cómo cada fecha está vinculada a un evento importante en la vida de la protagonista y su hermana.

Esta gran carga emocional en los relatos, que vemos ya con las fechas, nos lleva a querer explicar porqué se produce necesariamente un aprendizaje significativo con este proyecto. Profesionales de la Neuroeducación como Francisco Mora pueden arrojarnos luz al respecto, y es que el aprendizaje es potencialmente significativo cuando intervienen las emociones.³⁴ Es aquí donde encontramos el alto potencial educativo de proyectos como este, dado que la Memoria Histórica tiene un componente emocional extraordinario. Las fuentes de archivo nos aproximan a sujetos del pasado desde la empatía;³⁵ y, la maleta pedagógica, ofrece trabajar la empatía histórica, tanto para aprender conocimientos como valores.

Podríamos, en este punto, fijarnos en las emociones que genera la guerra en los protagonistas de los cuentos. En todos los cuentos de 5ºA, concretamente, hay una destacada presencia de la tristeza y del sufrimiento, hasta el punto en que uno de los cuentos se titula «LAS GUERRAS CAUSAN LLOROS». En «LA GERRA INTERMINABLE», los autores del cuento han detectado rápidamente una intención de maldad –que no menciona mi abuela Reyes en el testimonio oral– en los asesinos del hermano de la protagonista, llamada Reyes: «Como el padre de Reyes, era el alcalde mataron a su hijo (El hermano de Reyes) para hacerle sufrir. Luego mataron a su padre». Más adelante, cuando Reyes se encuentra con su amiga Fernanda, que va a ser evacuada a Francia, comparten este intercambio de emociones:

Mi abuela le preguntó que porqué estabas triste si quieres me voy contigo. Gracias pero mi historia es muy triste. No importa cuentamela dijo mi abuela. Yo no sabía que estaba pasando (...). Y derrepente mataron a mi madre y luego a mi padre me e quedado sola. Yo no paro ni parare de llorarar.

Más allá del parecido, aunque con retazos de ficción, entre la historia de este cuento y el testimonio de mi abuela Reyes vemos la destacada presencia del sufrimiento. La pérdida de las figuras paterna y materna –sobre todo la paterna en los cuentos del CEIP Federico García Lorca– es un hecho que se repite en los cuentos. La empatía con los niños

³⁴ Francisco MORA: *Neuroeducación*, Madrid, Alianza Editorial, 2013.

³⁵ Núria SERRAT ANTOLÍ: «Una simbiosis archivo-escuela», *Íber*, 34 (2002), s. p. Recuperado de internet (https://www.grao.com/revistas/los-archivos-en-la-didactica-de-las-ciencias-sociales-2040?attribute_pa_tipo=capitulo-6&attribute_pa_formatos-disponibles=digital).

del pasado es innegable. Este hecho nos confirma el éxito de la presencia de las fuentes primarias en el aula y, concretamente, lo cercanos que resultan los testimonios infantiles para el alumnado de 5º y 6º.

En los cuentos elaborados por los alumnos de 6º del CEIP Marian Aguiló, la pérdida de figuras de referencia no es tan frecuente, pero sí la separación con motivo de la evacuación infantil. Vemos aquí muchas de las emociones que esta separación puede generar. Se combina la tristeza y el amor (el echar de menos), junto con la preocupación porque el contacto no sea efectivo. Vemos así en «LOS HERMANOS DE LA GUERRA CIVIL» cómo se dice: «Los hermanos estaban bien en Finlandia pero echaban de menos a sus padres». De forma más compleja se expresa en «LA GUERRA CIVIL», donde el hermano mayor, de 14 años, consuela a Fernando, de 8 años: «Nos alojaron en una casa de acogida. Fernando no paraba de llorar diciendo que quería volver a casa y Alfonso le intentaba consolar pero yo [Juan, el protagonista] notaba que también estaba asustado». De hecho, en la siguiente carta que conforma el cuento, unos meses después –en la primera se indica Francia/1 de Septiembre/1937, mientras que en la segunda, Francia/23 de Diciembre/1937– Juan les confiesa a sus padres «A Fernando le ha costado un poco más hacer amigos, porque os hecha de menos».

A consecuencia del exilio, la correspondencia cobra una gran importancia en estos cuentos, en los que se muestra una gran preocupación por la recepción de las cartas, mostrando así un alto grado de empatía por los niños que se vieron en esta situación. En «LOS HERMANOS DE LA GUERRA CIVIL» se dice: «su padre les enviaba cartas siempre que podía, los hermanos también les enviaban cartas, hasta que un día su padre les dejó de enviar cartas. Ellos estaban muy preocupados, pensaban que le había pasado algo malo y ellos querían paz».

Llama la atención, de hecho, el reflejo del aprendizaje emocional que están realizando los alumnos, particularmente los de 5ºA del CEIP Federico García Lorca, acerca de la expresión de las emociones. En el cuento «MI PEQUEÑA VIDA» resulta muy interesante cómo los escritores asocian la guerra, más allá de la tristeza, a la rabia, a la impotencia y a un miedo atroz. Curiosamente, estas emociones resultan incontrolables para la hermana pequeña de nuestra protagonista, Petra, de 9 años. Lo reflejan del siguiente modo:

Quando llegamos [la protagonista y sus amigas, que acuden corriendo a Cádiz,

que ha sido bombardeada] estaba todo destrozado ¡No encontrábamos a nuestros padres! Mi hermana pequeña empezó a chillar, la encontré donde estaba antes [del bombardeo] la cocina (...) miramos a atrás y tuvimos que correr al bosque. Mi hermana no dejaba de llorar y de chillar.

Este reflejo del aprendizaje de las emociones se muestra hasta el grado en que, en el cuento «NUESTRO HEROE», hay una clara expresión de lo que siente un niño tras la pérdida de una figura de referencia. Estos escritores expresan el duelo de la figura paterna de la siguiente forma:

3 años después en 1939, terminó la guerra, Alex y su madre se sintieron muy aliviados, aunque a veces se sienten muy tristes porque el era el que enseñó a Alex a andar, siempre estaba con ellos cuando estaban enfermos, siempre les ayudaba en las circunstancias mas difíciles, pero siempre recordaran a Luis, su padre como su HEROE.

Todo este aprendizaje emocional ha sido, en ocasiones, consciente, tanto en un centro como en otro y así lo muestran las respuestas recibidas en la encuesta de valoración a la pregunta «¿Qué has aprendido?». Una alumna de 6º del CEIP Marian Aguiló escribió «Que en los tiempos de guerra es muy difícil para las personas, los niños sufren mucho al no estar al lado de sus padres (...)»; otra alumna del mismo centro indica «se pasaba muy mal en esos tiempos» e incluso una alumna escribe «(...) me ha hecho sentir empatía hacia los otros niños que pasaron la guerra o que han vivido, que sus familias se separen de ellos o que muera gente a la que conocían y querían». Del centro CEIP Federico García Lorca encontramos dos respuestas interesantes de dos alumnas de 5ºA, una responde: «A ver la injusticia de antes , como vivían los niños , como expresaban lo que vivían en ese entonces (...)»; mientras que otra escribe: «(...) Sobre cómo se sienten los niños en la guerra y como están».

Podemos observar, además, de qué manera los testimonios infantiles han aproximado todavía más a los alumnos a los sujetos históricos presentes en la maleta. Los alumnos establecen una clara relación con las personas del pasado que vemos en los protagonistas de los cuentos. Todos los personajes son niños –desde los 4 años hasta los 16–. Las figuras más cercanas son familiares: hermanos y hermanas, padres y madres, abuelos y abuelos y tíos y tías; y amigos y amigas. En todos los cuentos los protagonistas tienen nombre, así como la mayoría de figuras cercanas. Resulta curioso cómo, a pesar de que muchos indican la edad, otros tantos no, hecho que nos indica que los autores se

ven reflejados en su protagonista y lo dotan de las características propias de un niño de su misma edad –entre 10 y 13 años–.³⁶ Por ejemplo, el cuento «LOS PRIMEROS DIAS DE LA GUERRA.» empieza así: «Andres vivia en España, año 1936 con 8 años. Vivía con su familia su madre Toñita su hermana Lolita y sus abuelos Antonio y Pepa».

Los alumnos –particularmente los de 5ºA del CEIP Federico García Lorca– dotan de una gran agencia a sus protagonistas, es decir, los presentan como sujetos activos, que no pasivos. El ejemplo más significativo de la experiencia piloto se encuentra en el cuento «GUERRA CIVIL», en el que se afirma «Los protagonistas de esta guerra eran los niños». En el caso de los cuentos del CEIP Federico García Lorca, resulta llamativo que en tres de los cinco cuentos de 5ºA los niños tienen que cuidar de sí mismos durante la guerra, escondidos.³⁷ Llama la atención lo mucho que se ve acrecentada la capacidad que pueda tener un niño. Los dotan de una autonomía y un grado de independencia que aún no tienen.

En el cuento «MI PEQUEÑA VIDA», Petra, la protagonista, se esconde con su hermana pequeña en el bosque y cuida de ella:

En el bosque me tropecé y cogí mi mochila pensando que era mi hermana pequeña. Me escondí en una cueva y en ese momento me di cuenta de que no tenía a mi hermana pequeña en mi brazos. Deje todo y fui corriendo a por ella ¡Por suerte estaba allí! Volvimos a la mini cueva. Por la noche teníamos mucha hambre. Oímos pasos enfrente de la cueva y teníamos mucho miedo menos mal que era nuestro tío, el nos explicó que estábamos en guerra. Me enseñó caza y las mejores zonas para ir a beber agua y muchísimas más cosas. Pasaron tres años y vimos que ya no caían bombas así que decidimos ir a nuestra casa destruida y en ruinas.

En «LAS GUERRAS CAUSAN LLOROS», el tío asesina a la madre de los niños por ser del otro bando. A los niños se lo confiesa el propio tío Héctor y entonces:

rapidamente salieron fuera y corrieron a esconderse. Días después consiguieron comida, colchones, juguetes... y los metieron en su escondrijo. Allí vivieron durante los años que duró la guerra (...). Cuando salieron se había acabado la

³⁶ Como lo es el caso de Juan, protagonista de «LA GUERRA CIVIL», del que no se indica la edad.

³⁷ En este sentido, vemos un punto común de aventura en dos de los cuentos de este segundo centro educativo, y es que se esconden en una cueva.

guerra y solo estaban ellos y los del bando opuesto. Ellos no tenían agua asique se fueron a un riachuelo y no les quedo otra que llorar.

En este punto, dotan a los niños, y concretamente a una niña, de una agencia muy importante, y es que le «enseñan» al tío que lo que ha hecho está mal. El tío, aunque se justifica en un acto de venganza, tiene que lograr el perdón de los niños: «El tío y sus compañeros se acercaron y los niños preguntaron porque hacía eso (...). La niña dijo. – eso no está bien Héctor haberlo pensado – Héctor la contestó – Que para que le perdonen todos juntos construiremos de nuevo el pueblo».

Este empoderamiento de los protagonistas llega al nivel de que una niña de 6 años logre la paz. En «INÉS Y LA PAZ», a Inés, una niña con 4 años en 1936, la encuentran unos soldados después de que los padres la escondan, y la llevan a una cárcel en que las condiciones son inhumanas. La niña escapa con 6 años, en 1938, y consigue acceder a un edificio, en el que se entiende que también hay soldados, donde la tratan muy bien:

La niña cogió confianza y les dijo: Que en vez de luchar para la guerra, podían luchar para la paz. Ellos dijeron que vale, pero que le tenían que decir que tenían que hacer. Les dijo: Que tenían que hacer algo como salvar a los niños encarcelados. Empezaron una expedición para salvar a los niños. Lo consiguieron e hicieron muchas cosas más para que no sufran las personas pero... Nadie sabe como les combenció. Hay gente que dice que dijo esta frase: “MORIRE SOLO POR LA PAZ MUNDIAL”.³⁸

En el grupo de 5ºB el grado de fantasía no es tan notorio, pero sí que detectamos una clara presencia de las aspiraciones vitales en sus protagonistas y qué conciben como «felicidad» los alumnos. Así, en «EL VIAJE DE DOLORES», Dolores, la protagonista de 16 años, se enamora de Enrique y finalmente se casa con él, un chico que conoce en el orfanato al que la llevan en Bélgica tras evacuarla de la guerra. O en «LOS PRIMEROS DIAS DE LA GUERRA.», en el que Andrés es evacuado «a un sitio seguro en Rusia» y termina formando una familia con una mujer de nacionalidad rusa. Percibimos aquí cómo los niños se envalentonan y se aventuran a mostrar, aunque tomados de la sociedad y

³⁸ Este hecho confirma la admiración por los supervivientes de la contienda, como lo fueron mi abuela Reyes y Marcelo García, concebidos como «héroes», tanto en un centro como en otro. De hecho, vieron como «héroes» también a sus bisabuelos, y comprendieron la importancia que sus testimonios pueden tener, dado que quedan ya muy pocas personas vivas que hayan sido protagonistas de esta contienda.

cultura que los rodea, sus deseos y aspiraciones de futuro.

Con todo ello, vemos cómo se produce algo muy interesante y esencial en todos los estudiantes que han participado en el proyecto, y es que están adoptando una conciencia histórica, una asignatura pendiente en muchos adultos de nuestra sociedad. Los alumnos se dan cuenta de que la Historia no es «algo que pasó», sino que empiezan a ver que, así como los niños del pasado son ahora Historia, ellos también pueden formar parte de esta en el futuro. Este logro intangible es esencial, ya que supone la vinculación de la memoria, tanto individual como colectiva, con la identidad.³⁹

Encontramos muestras de todo ello en las encuestas de valoración del proyecto. Una alumna de 6º del CEIP Marian Aguiló contestó a la pregunta «¿Qué has aprendido?» con la siguiente respuesta: «Que la versión de los niños es tan importante como la de los adultos»; y un alumno de 5ºA del CEIP Federico García Lorca contestó: «Que la paz es muy importante y los niños también».

Conectando con la presencia de las emociones, la «oscuridad», que con la sinestesia de la propia palabra refleja la tristeza y el miedo que trae la guerra, se materializa del siguiente modo en el cuento «UNA PAZ DESEADA» de unos alumnos del CEIP Marian Aguiló:

Recuerdo que alcé la vista hacia el cielo, pintado de diferentes azules y por el horizonte de colores cálidos como el rosa, el naranja o el rojo. El cielo no estaba despejado, estaba lleno de oscuros y grandes helicópteros que volaban por el cielo, creando nubes de un color más oscuro que el blanco.

Tras estas emociones desagradables, llega la alegría de la paz, que, en la mayoría de los cuentos de ambos centros se asocia a reunirse de nuevo con la familia y a la reconstrucción del pueblo o ciudad en la que viven los protagonistas. Llama la atención que en pocas ocasiones se haga mención a un ente «mayor» o «superior» a los individuos, como es el Estado o podrían ser los contendientes en la guerra. En definitiva, para los alumnos participantes resulta irrelevante cómo se retoma la normalidad, asociada a la paz, en buena medida debido al entendimiento generalizado en nuestra sociedad, de la paz como ausencia de guerra.⁴⁰ En la mayoría de los cuentos la paz llega cuando los

³⁹ Miren LLONA: «Historia oral...», en Miren LLONA (coord./ed.): *Entreverse...*, pp. 15-59.

⁴⁰ Véase más ampliamente en Johan GALTUNG: *¿Hay alternativas! 4 caminos hacia la paz y la seguridad*, Madrid, Tecnos, 1984.

protagonistas pueden vivir tranquilos, sin temor, gracias a la ausencia del peligro generado por el hecho de vivir una guerra total en la que los niños se encuentran muy indefensos ante los bombardeos. Este hecho refleja la comprensión de la importancia que debe cobrar la vida de la gente común para la construcción de un relato histórico más inclusivo y plural y apunta de nuevo a la toma de conciencia histórica por parte de nuestros alumnos. Como bien indica Antonio Castillo, los testimonios de la gente común «sacan a la luz otras experiencias, otras visiones, otras maneras de entender la realidad; otras vidas, que, conformes o no con los usos oficiales, ayudan a democratizar la historia».⁴¹

Como se puede apreciar con la lectura de los resultados de este proyecto, son muchos los aspectos que pueden analizarse tanto de los cuentos como de los dibujos.⁴² Quedan, por tanto, muchos aspectos abiertos a la investigación. Véase, por ejemplo, el análisis de las distintas características de las clases, ya que se pueden esbozar similitudes y diferencias partiendo de sus cuentos y dibujos. Igualmente, se puede continuar el análisis de aspectos que ya analicé de la experiencia piloto de este proyecto en mi TFG, como la influencia de las clases magistrales y de las fuentes de la maleta; las sensaciones, no tanto las emociones; el concepto que tienen los alumnos de Educación Primaria de la guerra y de la paz; o los roles de género. Son aspectos como estos los que nos deben impulsar a implementar el proyecto en más centros.

A pesar de que «Construyendo la Historia de los niños y las niñas. La Guerra Civil española» haya resultado muy enriquecedor en todas las aulas en las que se ha llevado a cabo, pensamos que proyectos como este deben incluirse en programaciones didácticas y no trabajarse únicamente de forma aislada. Además, debe existir una continuidad entre los cursos para que se afiancen los aprendizajes trabajados en proyectos como este.

Gracias a «Construyendo la Historia de los niños y las niñas. La Guerra Civil española», alumnos de 5º y 6º han podido aproximarse a la Historia desde la Memoria y han conocido de primera mano la importancia de las fuentes primarias para construir el relato histórico. Por desdichado encontramos numerosas imprecisiones históricas en los

⁴¹ Antonio CASTILLO GÓMEZ: «De la suscripción a la necesidad de escribir», en Antonio CASTILLO GÓMEZ (coord.): *La conquista del alfabeto: escritura y clases populares*, Gijón, Trea, 2002, p. 43.

⁴² Por motivos de extensión, el análisis de los dibujos ha quedado –salvo para incidir en unas pocas ideas– descartado para esta comunicación.

cuentos y dibujos de los alumnos. Esto lo vemos en lo que respecta a los países del exilio, dado que aparecen países que no les mencioné cuando hablé de la evacuación de niños españoles durante las primeras sesiones, como Finlandia, Argentina, Noruega o Serbia; y en los avances tecnológicos. Aparecen televisiones y teléfonos en las casas o exilios a los que los niños viajan en avión, así como armamento –tanto en cuentos como en dibujos– propio de las guerras actuales, misiles, o incluso bombas nucleares. Todas estas imprecisiones son debidas, más allá de por la permisividad de la ficción en los relatos, al desconocimiento histórico del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria.

Si enseñamos la Historia desde la Memoria en cursos superiores debemos familiarizar al alumnado con el método científico propio de la Historia ¿No sería todavía más enriquecedor que todos estos alumnos participantes tuvieran la oportunidad en unos años de, por ejemplo, poder contrastar la veracidad de los testimonios? La metodología activa del «laboratorio» o «taller de historia» debería implementarse con frecuencia en las aulas de Historia. Proyectos como este muestran el alto potencial y los numerosos beneficios que esta metodología tiene. Espero, en definitiva, haber transmitido el éxito que por el momento ha tenido el proyecto y la ilusión para seguir impulsándolo. Agradezco de corazón la oportunidad que me ha brindado este congreso para poder compartirlo y difundirlo.