

Proyectos educativos de Memoria Democrática y Derechos Humanos en el IES Miguel Romero Esteo

José Miguel Jiménez Triguero, Fuensanta Luque Ortiz, Jorge Samos Sánchez

Resumen

Esta comunicación presenta y analiza un conjunto de prácticas educativas desarrolladas con alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en el IES Miguel Romero Esteo, situado en el barrio de la Unión, en Málaga capital. Las propuestas parten de una concepción de la educación histórica que vincula el conocimiento del pasado con el entorno cotidiano, las memorias socialmente vivas, la diversidad cultural y los conflictos del presente. Su finalidad es contribuir a una formación democrática basada en el pensamiento crítico, la empatía histórica, la educación emocional, la interculturalidad y la defensa de los derechos humanos. Las experiencias incluyen talleres de UNRWA y situaciones de aprendizaje sobre población refugiada, migraciones y desplazamientos forzados; investigaciones sobre la Guerra Civil, el exilio, la posguerra y conflictos actuales como Palestina, Ucrania o Mali; proyectos sobre mujeres relevantes de la primera mitad del siglo XX explicados por alumnado de 2.º de Bachillerato a grupos de 1.º de ESO; trabajos sobre el callejero histórico de Málaga; una dramatización judicial sobre Mariana Pineda, José María de Torrijos y Robert Boyd; y actividades sobre las Faeneras, las Sin Sombrero, la Desbandá, San Rafael, García Caparrós y el Patronato de Protección a la Mujer. Se incorporan asimismo entrevistas de historia oral y el conocimiento de asociaciones dedicadas a conservar y difundir el patrimonio. La comunicación reflexiona sobre el valor de estas prácticas para formar una ciudadanía democrática, crítica, intercultural y comprometida con la memoria.

Introducción

La enseñanza de la historia contemporánea en secundaria afronta una doble exigencia: proporcionar conocimientos rigurosos sobre procesos políticos, sociales y culturales complejos y mostrar que estos no pertenecen a un pasado cerrado, pues siguen presentes en los espacios urbanos, las narraciones familiares y los debates públicos. Esto resulta especialmente importante ante experiencias de violencia política, exclusión, represión,

desplazamiento forzoso o conquista de derechos. En tales casos, la educación histórica no puede limitarse a transmitir una cronología ni sustituir el análisis por una apelación emocional descontextualizada.

La experiencia se ha desarrollado en el IES Miguel Romero Esteo, situado en el barrio de la Unión, distrito malagueño de Cruz de Humilladero, con alumnado de ESO y Bachillerato. El centro escolariza a una comunidad social y culturalmente diversa. Esta pluralidad convierte la interculturalidad en una dimensión transversal: las experiencias familiares de movilidad, migración, refugio y pertenencia permiten preguntar por la relación entre memoria, ciudadanía e identidad sin reducir al alumnado a su procedencia. El barrio, la ciudad y las memorias familiares se convierten así en espacios de investigación. Málaga permite trabajar episodios locales vinculados a grandes problemas históricos: lucha social, conquista de libertades, exilio, violencia contra la población civil, represión de género, dictadura, transición, reivindicación autonómica y migraciones.

La comunicación tiene tres objetivos. El primero es describir y ordenar un conjunto de actividades realizadas en distintos cursos, evitando presentarlas como acciones aisladas. El segundo es explicar los principios pedagógicos que les dan coherencia: contextualización, aprendizaje basado en problemas, uso crítico de fuentes, empatía histórica, perspectiva de género, creación artística e historia oral. El tercero es valorar sus posibilidades para la formación de una ciudadanía democrática, crítica y comprometida con los derechos humanos.

No se presenta una investigación experimental ni una evaluación cuantitativa de impacto. Se trata de una sistematización reflexiva de la práctica docente. Las evidencias empleadas proceden de los materiales elaborados por el alumnado, los guiones y representaciones, los debates de aula, las producciones escritas, las entrevistas familiares y la observación docente. Esta delimitación es importante: permite formular conclusiones pedagógicas razonadas, pero no atribuir causalidades ni generalizar resultados más allá del contexto analizado.

Memoria democrática, educación histórica y derechos humanos

La memoria democrática en la escuela exige distinguir, pero también relacionar, historia y memoria. La historia aspira a reconstruir e interpretar el pasado mediante

preguntas, fuentes, procedimientos de contraste y argumentación. La memoria remite a las formas en que individuos y grupos recuerdan, silencian, transmiten o disputan ese pasado. En el aula, ambas dimensiones pueden reforzarse si las memorias se convierten en objeto de análisis histórico y si el conocimiento histórico ayuda a comprender por qué determinadas experiencias han sido olvidadas, deformadas o recuperadas.

Este planteamiento evita dos riesgos. El primero consiste en tratar la memoria como un repertorio de relatos incuestionables. Los testimonios son fuentes valiosas, pero deben contextualizarse, contrastarse y analizarse atendiendo a sus condiciones de producción. El segundo riesgo consiste en presentar la historia como una disciplina emocionalmente neutra. El estudio de la violencia sobre civiles, la persecución política o la discriminación plantea preguntas morales legítimas. Reconocerlas no implica renunciar al rigor; al contrario, obliga a diferenciar hechos, interpretaciones, responsabilidades y juicios.

La perspectiva de los derechos humanos ofrece un marco común para articular los proyectos. Permite relacionar acontecimientos distantes sin afirmar que sean idénticos. El desplazamiento forzoso de población, la represión de mujeres, la persecución por ideas políticas o la limitación de la libertad de expresión pueden estudiarse en contextos históricos diferentes mediante preguntas compartidas: qué derechos fueron vulnerados, qué instituciones intervinieron, cómo actuó la población civil, qué formas de resistencia aparecieron y qué mecanismos de reparación o reconocimiento se han desarrollado.

La empatía histórica ocupa un lugar central. No se entiende como identificación sentimental inmediata, sino como esfuerzo por comprender las opciones, expectativas, miedos y límites de personas situadas en contextos distintos al presente. El alumnado aprende a evitar el presentismo cuando reconstruye qué información tenían los protagonistas, qué riesgos asumían y qué posibilidades consideraban reales. Esta operación cognitiva puede convivir con una empatía ética hacia las víctimas, siempre que no se confundan comprensión y justificación.

El entorno como archivo educativo

La ciudad constituye un archivo abierto. Calles, monumentos, cementerios, edificios, placas, nombres y ausencias condensan decisiones sobre qué debe recordarse. Trabajar con el entorno permite que el alumnado descubra que la memoria pública no es espontánea: se

construye mediante selecciones, homenajes, silencios y controversias. Esta mirada transforma espacios cotidianos en problemas históricos.

En Málaga, la carretera Málaga-Almería remite a la huida de población civil de febrero de 1937, conocida como la Desbandá. La Junta de Andalucía identifica este itinerario como Lugar de Memoria Democrática y recuerda que la ocupación de Málaga por las tropas sublevadas e italianas desencadenó la salida masiva de civiles. El trabajo educativo sobre este episodio permite estudiar la guerra desde la experiencia de quienes huyeron, la vulnerabilidad de mujeres, menores y ancianos, el uso de la violencia contra columnas civiles y la construcción posterior de memorias públicas¹. Esta línea de trabajo tuvo una concreción documentada en el curso 2025-2026: el Departamento de Ciencias Sociales incorporó la visita a la exposición «La Desbandá. Febrero de 1937, el éxodo de Málaga bajo las bombas fascistas», instalada en la Biblioteca Provincial de Málaga, para los grupos de 4.º de ESO, 1.º de Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales y 2.º de Bachillerato. Se organizaron cuatro visitas guiadas los días 16, 17, 20 y 21 de octubre de 2025, vinculadas respectivamente a Geografía e Historia, Historia del Mundo Contemporáneo e Historia de España.

El antiguo Cementerio de San Rafael permite abordar la represión franquista y los procesos contemporáneos de exhumación, identificación y homenaje. La documentación municipal señala la recuperación de 2.840 cuerpos y la creación de un espacio memorial. En el aula, estas cifras no se presentan como datos abstractos: se relacionan con la pérdida, la desaparición, la búsqueda de familiares y el derecho a la verdad. El cementerio se convierte así en un lugar desde el que estudiar la dictadura, pero también las políticas de memoria desarrolladas en democracia².

La figura de Manuel José García Caparrós conecta la historia de la transición y la autonomía andaluza con una memoria especialmente próxima. García Caparrós, trabajador de diecinueve años, murió por un disparo policial durante la manifestación del 4 de diciembre de 1977 en Málaga. El lugar en que fue abatido fue inscrito en el Inventario de Lugares de

¹ Junta de Andalucía, «Carretera Málaga-Almería», portal de Lugares de Memoria Histórica y Democrática de Andalucía, consulta de 12 de julio de 2026; IES Miguel Romero Esteo, «Visita a la Exposición “La Desbandá”. Biblioteca Provincial de Málaga», 29 de octubre de 2025.

² Ayuntamiento de Málaga, Acta del Pleno de 6 de febrero de 2019, referencia a la recuperación de 2.840 cuerpos del antiguo Cementerio de San Rafael.

Memoria Democrática de Andalucía. La cercanía biográfica y urbana del caso facilita preguntas sobre la violencia política durante la transición, la movilización popular y el modo en que Andalucía construyó su identidad autonómica³.

El enfoque de proximidad no implica localismo. Cada episodio local se trabaja como puerta de entrada a procesos más amplios. Las faeneras permiten estudiar la conflictividad social y el protagonismo de las trabajadoras; Mariana Pineda y Torrijos, el liberalismo y la represión absolutista; la Desbandá, la guerra total contra civiles; San Rafael, la violencia dictatorial; García Caparrós, las tensiones de la democratización; y el Patronato de Protección a la Mujer, la institucionalización del control moral y sexual sobre las mujeres.

El callejero de Málaga como problema histórico

En 2.º de Bachillerato, dentro de la materia de Historia de España, el alumnado ha realizado trabajos de investigación sobre el callejero de Málaga. La actividad parte de una pregunta aparentemente sencilla: quiénes son las personas y cuáles son los acontecimientos que dan nombre a las calles que recorremos. Cada estudiante o equipo selecciona una denominación relacionada con los siglos XIX o XX, reconstruye su contexto, busca fuentes fiables y explica su conexión con los procesos estudiados en la materia.

El proyecto permite trabajar la ciudad como un texto histórico y político. Nombrar una vía pública supone elegir una figura, un acontecimiento o un valor digno de reconocimiento, mientras otras memorias permanecen ausentes. El alumnado analiza cuándo se asignó el nombre, si ha cambiado, qué relato transmite y qué controversias puede suscitar. De este modo, el callejero deja de ser un inventario neutral y se convierte en una fuente para estudiar los usos públicos del pasado, la construcción de identidades urbanas y los cambios de régimen.

La investigación concluye con una presentación razonada, apoyada en referencias documentales y, cuando es posible, en la localización y fotografía del espacio. El objetivo no es elaborar un catálogo de personajes, sino ejercitar la formulación de preguntas, la selección crítica de información y la argumentación histórica. Al relacionar contenidos curriculares

³ Junta de Andalucía, Acuerdo de 28 de noviembre de 2017, por el que se inscribe en el Inventario de Lugares de Memoria Democrática de Andalucía la esquina donde fue abatido Manuel José García Caparrós, BOJA, núm. 232, 4 de diciembre de 2017.

con lugares conocidos, el alumnado comprende que el conocimiento histórico también sirve para interpretar la organización simbólica de la ciudad.

Principios metodológicos de los proyectos

Las actividades se han articulado mediante situaciones de aprendizaje que combinan investigación, interpretación, producción y comunicación. El punto de partida suele ser una pregunta o un problema, no una explicación cerrada. Se plantea al alumnado una cuestión que exige consultar fuentes, distinguir perspectivas y elaborar un producto final: una representación teatral, un informe, una exposición, una entrevista, un mapa o un debate argumentado.

El trabajo con fuentes ocupa una posición estructural. Se utilizan textos normativos, noticias de prensa, fotografías, mapas, testimonios, documentos institucionales y materiales audiovisuales. Cada fuente se acompaña de preguntas sobre autoría, fecha, destinatario, propósito, lenguaje, silencios y fiabilidad. De este modo, el alumnado aprende que una fuente no habla por sí sola y que la interpretación histórica debe justificarse.

La perspectiva de género atraviesa el conjunto de propuestas. No se limita a incorporar biografías femeninas, sino que pregunta cómo las relaciones de poder afectaron de manera diferenciada a mujeres y hombres. Las faeneras, las Sin Sombrero, las mujeres de la Desbandá y las internas del Patronato permiten analizar trabajo, ciudadanía, creación cultural, violencia, moral sexual y control institucional.

Durante el curso anterior, el alumnado de 2.º de Bachillerato investigó la trayectoria de mujeres relevantes en la vida política, social y cultural española de la primera mitad del siglo XX. Entre las figuras trabajadas se encontraban Clara Campoamor, Federica Montseny, Victoria Kent y Carmen de Burgos, junto a otras mujeres cuyas aportaciones suelen ocupar un lugar secundario en los relatos generales. La investigación exigía contextualizar sus ideas, identificar los derechos y conflictos en los que intervinieron y seleccionar fuentes y materiales adecuados para comunicar los resultados.

Una parte esencial del proyecto fue la exposición de estos trabajos ante alumnado de 1.º de ESO. La enseñanza entre iguales de distintas etapas obligó a transformar la investigación en un relato comprensible, riguroso y atractivo para un público más joven. El

alumnado de Bachillerato asumió una responsabilidad pública sobre su conocimiento, mientras que los grupos de 1.º de ESO pudieron aproximarse a estas biografías mediante referentes cercanos dentro del propio centro. Esta relación entre etapas reforzó la competencia comunicativa, la cooperación y la idea de que aprender historia también implica compartirla.

La creación artística se entiende como forma de conocimiento. Escribir y representar un juicio ficticio obliga a seleccionar pruebas, construir argumentos, diferenciar personajes y anticipar objeciones. La dramatización no sustituye la investigación: depende de ella. Del mismo modo, una exposición visual o un relato oral debe estar sostenido por documentación y por decisiones conscientes sobre la representación del pasado.

Finalmente, la historia oral incorpora al alumnado como productor de fuentes. Las entrevistas familiares no se presentan como acceso directo a “lo que ocurrió”, sino como testimonios situados. Se trabaja el consentimiento, el respeto, la escucha, la formulación de preguntas abiertas y la conservación responsable de los registros. También se analizan los silencios, las dudas y los cambios de versión, evitando convertirlos en errores que deban corregirse.

Interculturalidad, migraciones y memorias conectadas

La diversidad del alumnado exige una educación histórica capaz de reconocer experiencias y referencias culturales diferentes. La interculturalidad no se plantea como una celebración superficial de costumbres, sino como una práctica de diálogo basada en la igualdad de derechos, la escucha y el análisis de las relaciones de poder. En este marco, las migraciones se estudian como procesos históricos complejos que incluyen decisiones personales, desigualdades económicas, persecuciones, guerras, redes familiares, fronteras y políticas de acogida.

El exilio republicano, los desplazamientos provocados por la Guerra Civil y las migraciones de la posguerra y el franquismo ofrecen un punto de partida para comprender que la historia española también está atravesada por salidas forzosas y búsquedas de seguridad o de oportunidades. Estas experiencias se conectan con relatos familiares de emigración interior y exterior y con las trayectorias migratorias presentes en la comunidad

educativa. La comparación se realiza atendiendo a las diferencias de contexto y evitando convertir situaciones distintas en equivalentes.

Los conflictos de Palestina, Ucrania o Mali permiten trasladar al presente preguntas sobre población civil, refugio, pérdida del hogar, separación familiar, protección internacional y construcción mediática del otro. Parte del alumnado puede reconocerse de manera directa o indirecta en estos procesos. Por ello, se evita solicitar testimonios personales y se ofrece la posibilidad de participar desde fuentes públicas y análisis históricos. La finalidad es que la experiencia propia pueda ser reconocida, pero nunca convertida en obligación de representación ni en objeto de exposición ante el grupo.

Talleres de UNRWA y desplazamientos forzosos

La participación en talleres de UNRWA ha permitido introducir en el aula la realidad de la población refugiada de Palestina desde un enfoque de educación para la ciudadanía global. Los materiales educativos de UNRWA España se orientan explícitamente al trabajo sobre paz, justicia y derechos humanos y proponen recursos para alumnado de secundaria. Esta colaboración ha servido para relacionar contenidos históricos con problemas contemporáneos sin reducirlos a una noticia puntual⁴. En 2025, el centro figuró entre los cinco institutos andaluces participantes en una intervención de Cultura de Paz dirigida a alumnado de 3.º y 4.º de ESO; la memoria anual de UNRWA Andalucía sitúa en 342 el total de estudiantes participantes de los cinco centros. La colaboración se proyectó asimismo en acciones públicas de sensibilización y solidaridad con la población de Gaza, entre ellas la campaña escolar «Me sumo a la línea roja por Gaza».

Las actividades se han centrado en las causas y consecuencias del desplazamiento forzoso, la vida cotidiana de las personas refugiadas y el efecto de la violencia sobre la población civil. El alumnado ha analizado conceptos como refugio, exilio, frontera, protección internacional, derecho humanitario y pérdida del hogar. También se ha prestado

⁴ UNRWA España, portal Educación UNRWA y materiales educativos «Aulas por la Paz», consulta de 12 de julio de 2026; UNRWA Andalucía, Memoria de actividades 2025, apartado de Educación para la Ciudadanía Global; IES Miguel Romero Esteo, campaña «Me sumo a la línea roja por Gaza», 27 de noviembre de 2025.

atención a las representaciones mediáticas, diferenciando entre información, opinión, propaganda y desinformación.

La aproximación se ha realizado desde historias concretas y desde el análisis de derechos. Este procedimiento evita que las personas refugiadas aparezcan como una masa anónima o como sujetos pasivos definidos únicamente por el sufrimiento. Se estudian trayectorias personales, redes familiares, estrategias de supervivencia, educación, trabajo y formas de agencia. La empatía se construye mediante conocimiento contextualizado, no mediante imágenes desprovistas de explicación.

La conexión con la historia de Málaga se establece a través del desplazamiento de la población civil durante la Guerra Civil. La comparación con la Desbandá se formula de manera explícitamente limitada: no se afirma una equivalencia histórica, sino que se analizan preguntas comunes sobre huida, protección, violencia, memoria y representación. Esta relación ayuda al alumnado a comprender que el refugio y el desplazamiento son experiencias históricas y actuales, y que los derechos humanos constituyen una herramienta para interpretarlas.

El trabajo también permite discutir la responsabilidad del espectador. ¿Qué significa conocer una vulneración de derechos? ¿Qué diferencia existe entre solidaridad, paternalismo y acción informada? ¿Cómo se verifica una imagen antes de compartirla? Estas preguntas enlazan la educación histórica con la alfabetización mediática y con una ciudadanía capaz de deliberar sin aceptar explicaciones simplistas.

El juicio ficticio a Mariana Pineda, Torrijos y Robert Boyd

Una de las experiencias más significativas ha sido la elaboración y representación de una obra teatral con estructura de juicio ficticio. Los personajes centrales fueron Mariana Pineda, José María de Torrijos y Robert Boyd, vinculados a la defensa del liberalismo y a la represión absolutista. La elección de estos personajes permite conectar la historia nacional con Málaga y estudiar el precio político y personal de la defensa de las libertades.

El juicio se planteó como un dispositivo de problematización. El alumnado asumió funciones de acusación, defensa, testigos, tribunal, cronistas y responsables de documentación. Para construir los argumentos debía investigar el contexto del reinado de

Fernando VII, las culturas políticas liberales, las conspiraciones, la represión y los límites del orden jurídico absolutista. En el caso de Torrijos y sus compañeros, el Archivo Municipal de Málaga conserva documentación sobre la memoria y los restos de los fusilados, lo que ofrece una conexión directa con la ciudad⁵.

La dramatización permitió trabajar la diferencia entre legalidad y legitimidad. Los acusados podían ser perseguidos conforme a las normas del régimen, pero el alumnado debía preguntar si esas normas protegían derechos fundamentales. Esta tensión abrió el debate sobre obediencia, resistencia, libertad de expresión, participación política y autoritarismo.

La referencia a amenazas autoritarias actuales se abordó mediante categorías, no mediante identificaciones mecánicas. El alumnado analizó discursos que desacreditan el pluralismo, presentan al adversario como enemigo, normalizan la violencia o cuestionan derechos. La historia se utilizó para reconocer mecanismos y formular preguntas críticas, evitando convertir a los personajes del siglo XIX en portavoces directos del presente.

El producto teatral favoreció aprendizajes difíciles de obtener mediante una prueba convencional. La necesidad de hablar desde una posición asignada obligó a comprender argumentos distintos de los propios. La representación hizo visibles las contradicciones y permitió que el público participara en la deliberación. El valor pedagógico no residió solamente en la función final, sino en el proceso de investigación, escritura, ensayo y revisión.

Mujeres, trabajo, cultura y represión

La historia de las mujeres se ha trabajado desde tres dimensiones complementarias: movilización social, creación cultural y represión institucional. La Revuelta de las Faeneras de Málaga ofrece un punto de partida especialmente poderoso. En enero de 1918, trabajadoras malagueñas se movilizaron contra la carestía de los alimentos y el aumento del

⁵ Archivo Municipal de Málaga, «Torrijos», dossier documental sobre José María de Torrijos y sus compañeros, consulta de 12 de julio de 2026.

precio del pan. La documentación municipal recuerda una primera manifestación de alrededor de ochocientas faeneras y la posterior ampliación de la protesta⁶.

El alumnado analiza las condiciones de vida, los salarios, la división sexual del trabajo y las formas de organización. Se pregunta por qué determinadas movilizaciones han ocupado un lugar secundario en los relatos históricos y cómo cambia nuestra interpretación del movimiento obrero cuando se incorpora el protagonismo femenino. Las faeneras permiten superar una historia laboral centrada exclusivamente en organizaciones y líderes masculinos.

El trabajo sobre las Sin Sombrero amplía la reflexión hacia la producción intelectual y artística. Se estudian las dificultades de las mujeres para acceder a instituciones culturales, publicar, ser reconocidas y conservar su presencia en los cánones. El objetivo no es elaborar una galería compensatoria de nombres, sino investigar los mecanismos de exclusión y recuperación. El alumnado compara manuales, antologías y recursos digitales para identificar presencias y ausencias.

La Desbandá introduce la experiencia de las mujeres en contextos de guerra y huida. Fuentes institucionales andaluzas subrayan su papel como víctimas, protagonistas y sostenedoras de las columnas de población refugiada. El análisis se centra en las tareas de cuidado, la protección de menores, la pérdida de familiares y la exposición a la violencia. Se evita presentar a las mujeres únicamente como víctimas pasivas, atendiendo también a sus decisiones y estrategias⁷.

La represión franquista sobre las mujeres se aborda mediante el Patronato de Protección a la Mujer. Esta institución permite estudiar la continuidad de mecanismos de encierro, vigilancia moral y disciplina de la sexualidad femenina durante la dictadura y parte de la transición. Las actividades analizan el lenguaje paternalista de la “protección”, las categorías utilizadas para definir a las jóvenes consideradas desviadas y la participación de

⁶ Ayuntamiento de Málaga, Agenda de Igualdad 2018, conmemoración del centenario de la manifestación de las faeneras en Málaga; y Acta de la Comisión de Derechos Sociales y Cultura de 28 de enero de 2019.

⁷ Junta de Andalucía, Archivo Histórico Provincial de Almería, «Mujeres en la huida (1937)», marzo de 2017.

instituciones religiosas y estatales. El uso de comillas en el término “protección” invita a cuestionar la distancia entre la denominación institucional y la experiencia de las afectadas.

En conjunto, estas propuestas muestran que la perspectiva de género no constituye un añadido temático. Modifica las preguntas, las fuentes y las explicaciones. Obliga a observar quién realiza los trabajos de cuidado, quién puede ocupar el espacio público, quién controla los cuerpos y quién aparece en los relatos posteriores.

La Desbandá y el Cementerio de San Rafael

El estudio de la Desbandá y de la represión en el Cementerio de San Rafael articula dos momentos conectados: la huida de Málaga ante la entrada de las tropas sublevadas y la violencia represiva posterior. El alumnado trabaja mapas, cronologías, fotografías, testimonios y documentos institucionales. La secuencia comienza por reconstruir la situación militar y política, pero se desplaza pronto hacia la experiencia de la población civil.

El mapa permite visualizar la carretera litoral como espacio de huida y vulnerabilidad. Las fuentes se analizan preguntando quién produjo cada imagen o relato y con qué finalidad. La presencia de menores, mujeres y ancianos obliga a discutir la categoría de “frente” y la extensión de la violencia bélica más allá del combate entre ejércitos. También se examina el modo en que el episodio fue silenciado, recordado en ámbitos familiares y posteriormente recuperado mediante asociaciones, marchas memoriales, investigaciones y reconocimientos institucionales.

El Cementerio de San Rafael permite continuar la secuencia una vez ocupada la ciudad. El alumnado estudia la represión como política organizada y no como suma de excesos individuales. Las fosas comunes, los listados de víctimas y las exhumaciones muestran la dimensión material de la desaparición. Al mismo tiempo, permiten introducir procedimientos de arqueología forense, identificación y reparación.

La visita, real o virtual, a lugares de memoria requiere preparación. Antes de acercarse a un espacio de enterramiento o homenaje se establecen normas de respeto y se explican las diferencias entre cementerio, fosa, monumento y centro de interpretación. Después se realiza una actividad de elaboración: diario reflexivo, ficha de análisis del lugar o propuesta de

señalización. El objetivo es evitar una recepción meramente emotiva y convertir la experiencia en conocimiento argumentado.

Estos contenidos resultan especialmente adecuados para discutir la relación entre derecho a la verdad, duelo y espacio público. El alumnado comprende que una exhumación no es solo una operación técnica, sino también una respuesta a demandas familiares y sociales. A la vez, aprende que la memoria democrática incluye controversias sobre nombres, monumentos, responsabilidades y usos políticos del pasado.

García Caparrós y la memoria de la transición andaluza

El asesinato de Manuel José García Caparrós durante la manifestación por la autonomía de Andalucía del 4 de diciembre de 1977 posee una especial capacidad de conexión con el entorno del alumnado. Su juventud, su condición de trabajador y su vinculación con Málaga permiten aproximarse a la transición desde una escala humana y local. La actividad cuestiona una visión lineal del paso de la dictadura a la democracia y muestra la coexistencia de movilización, expectativas de cambio, violencia y persistencia de aparatos coercitivos.

El alumnado reconstruye el contexto de las manifestaciones autonómicas, analiza símbolos, consignas y fotografías, y localiza los espacios urbanos relacionados con los hechos. La declaración oficial del lugar en que García Caparrós fue abatido como Lugar de Memoria Democrática permite estudiar cómo una sociedad señala determinados espacios y les atribuye una función pública de recuerdo⁸.

La conexión con el barrio refuerza la implicación, pero exige evitar una identificación acrítica. Se diferencia entre homenaje, investigación y uso político. El alumnado formula preguntas sobre las fuentes disponibles, las lagunas documentales, las demandas familiares y la evolución del reconocimiento institucional. También reflexiona sobre la relación entre memoria andaluza, ciudadanía y pluralismo.

Esta experiencia permite trabajar la transición como proceso abierto y conflictivo. En lugar de reducirla a una sucesión de hitos institucionales, se incorporan movimientos

⁸ Junta de Andalucía, «Lugares de Memoria Histórica y Democrática de Andalucía», ficha relativa a Manuel José García Caparrós.

sociales, reivindicaciones territoriales y víctimas. El resultado es una interpretación más compleja, capaz de reconocer los avances democráticos sin ocultar la violencia ni las tensiones del periodo.

Historia oral y memorias familiares

La recogida de testimonios familiares ha sido una de las vías más eficaces para relacionar el currículo con la experiencia del alumnado. Las entrevistas convierten a madres, padres, abuelos, abuelas, vecinos y otras personas mayores del entorno en testigos y garantes de memorias sobre la dictadura, la emigración, el trabajo, la transición, las luchas vecinales o los cambios en la vida cotidiana. Su propósito no se limita a obtener información: busca crear ocasiones de encuentro, escucha y reconocimiento entre generaciones.

Antes de entrevistar, el alumnado diseña un guion abierto y recibe orientaciones éticas. La persona entrevistada debe conocer el propósito educativo, decidir si acepta la grabación y poder excluir cuestiones que no desee abordar. Se evita presionar para obtener relatos dolorosos. La escucha respetuosa forma parte del aprendizaje tanto como el contenido histórico.

Después de la entrevista se realiza una ficha de contextualización: fecha y lugar, relación con la persona entrevistada, temas tratados, acontecimientos mencionados y posibles fuentes para contrastar. El testimonio se analiza atendiendo a la selección del recuerdo, el lenguaje, las emociones y los silencios. Se explica que la memoria no funciona como una grabación exacta y que su valor histórico no depende únicamente de la precisión factual. Un olvido, una contradicción o una expresión heredada pueden revelar formas sociales de recordar.

El contraste con otras fuentes evita que la entrevista se convierta en una confirmación de ideas previas. El alumnado consulta prensa, fotografías, documentos familiares, estadísticas o bibliografía. Cuando existen divergencias, se formulan hipótesis prudentes. Esta metodología contribuye a desarrollar una actitud crítica sin desautorizar la experiencia de quien testimonia.

La historia oral favorece el diálogo intergeneracional y la creación de vínculos afectivos y de respeto. Al preparar la entrevista, escuchar sin interrumpir y devolver después

el trabajo realizado, el alumnado reconoce a las personas mayores como sujetos de conocimiento y no únicamente como destinatarias de cuidados. Darles voz significa conceder protagonismo a quienes vivieron o participaron en los cambios de la historia reciente, incluidas experiencias cotidianas que rara vez aparecen en los manuales. En una comunidad diversa, las entrevistas incorporan además memorias migratorias y relatos procedentes de distintos países, abriendo una reflexión sobre pertenencia, ciudadanía y pluralidad.

La proyección de este trabajo fuera del aula quedó reflejada en la participación del centro en el I Encuentro Educativo de la RedMemoria, celebrado en Pamplona los días 2, 3 y 4 de octubre de 2025. Asistieron seis estudiantes de 2.º de Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, acompañados por dos docentes de Geografía e Historia. El alumnado presentó una investigación sobre malagueños deportados al campo de concentración de Mauthausen, mientras que el profesorado expuso el proyecto para el curso 2025-2026 sobre memoria histórica con perspectiva de género, desde comienzos del siglo XX hasta la Transición. La experiencia combinó lugares de memoria, intercambio entre centros, senderismo memorial y elaboración colectiva de un manifiesto en defensa de los derechos humanos⁹.

Asociacionismo y defensa del patrimonio

El conocimiento del patrimonio histórico y artístico se ha ampliado mediante el acercamiento a asociaciones y movimientos ciudadanos dedicados a su conservación y puesta en valor. Para parte del alumnado era desconocido que muchos espacios, documentos, edificios o vestigios industriales se mantienen visibles gracias a iniciativas colectivas sostenidas durante años. El contacto con estas experiencias permite superar una visión del patrimonio como responsabilidad exclusiva de las administraciones.

La labor de la Asociación Histórico Cultural Torrijos 1831 y de colectivos vinculados a la defensa de las chimeneas y del patrimonio industrial de Málaga ofrece ejemplos próximos de investigación, divulgación, voluntariado y reivindicación ciudadana. Estas entidades muestran que proteger el patrimonio implica documentar, explicar, movilizar apoyos, colaborar con instituciones y debatir qué restos del pasado merece conservar la

⁹ IES Miguel Romero Esteo, «I Encuentro Educativo de la RedMemoria, Pamplona: 2, 3 y 4 de octubre de 2025», 17 de octubre de 2025.

ciudad. Su conocimiento complementa los proyectos sobre Torrijos, el movimiento obrero y la industrialización malagueña¹⁰.

Desde una perspectiva educativa, acercar al alumnado a estos movimientos significa presentarle formas concretas de participación democrática. Las visitas, encuentros o colaboraciones pueden desembocar en pequeñas acciones: elaborar materiales divulgativos, diseñar rutas, documentar elementos amenazados o difundir campañas de sensibilización. El patrimonio se convierte así en un bien común y la ciudadanía deja de aparecer únicamente como un contenido teórico para expresarse mediante prácticas de cuidado y participación.

Aprendizajes observados y límites

La observación docente y las producciones permiten identificar aprendizajes cualitativos. En primer lugar, las actividades de proximidad favorecen que el alumnado formule preguntas. Cuando un acontecimiento se vincula con una calle, un apellido familiar o un espacio conocido, deja de percibirse como distante. Esa cercanía no garantiza una comprensión rigurosa, pero predispone a investigar.

En segundo lugar, los productos públicos —representaciones, exposiciones, entrevistas o debates— elevan la exigencia de argumentación. El alumnado sabe que deberá explicar sus decisiones ante otras personas y revisa con mayor cuidado las fuentes y el lenguaje. La cooperación obliga a distribuir tareas y a negociar interpretaciones.

En tercer lugar, la combinación de historia y derechos humanos facilita la transferencia. Los conceptos de desplazamiento, represión, libertad, igualdad o discriminación se utilizan para analizar situaciones diferentes. Esta transferencia es valiosa siempre que se acompañe de contextualización y de una advertencia contra equivalencias simples.

Un cuarto aprendizaje se relaciona con la dimensión comunitaria. Explicar a alumnado de otra etapa, entrevistar a personas mayores o conocer asociaciones patrimoniales desplaza el trabajo fuera de la relación exclusiva entre docente y grupo. El conocimiento

¹⁰ Ayuntamiento de Málaga, Registro Municipal de Asociaciones, «Asociación Histórico Cultural Torrijos 1831»; Asociación en Defensa de las Chimeneas y del Patrimonio Industrial de Málaga, actividades de divulgación y defensa del patrimonio industrial malagueño.

circula entre edades, familias y colectivos, y el alumnado comprueba que la historia puede convertirse en una forma de servicio cultural a la comunidad.

También se observan límites. El primero es el tiempo. Las investigaciones, dramatizaciones y entrevistas requieren más sesiones que una secuencia expositiva. El segundo es la desigual competencia lectora y digital del alumnado, que obliga a adaptar fuentes y proporcionar apoyos. El tercero es el riesgo de sobreexposición emocional. Los temas de violencia, muerte o represión deben seleccionarse y presentarse con sensibilidad, especialmente cuando puedan conectar con experiencias familiares recientes.

Existe además el riesgo de que la memoria democrática sea interpretada como transmisión de una posición partidista. La respuesta pedagógica no consiste en evitar temas controvertidos, sino en hacer explícitos los procedimientos: formular preguntas, distinguir hechos e interpretaciones, justificar afirmaciones, contrastar fuentes y garantizar un espacio de discusión respetuosa. La defensa de los derechos humanos y del sistema democrático no exige ocultar la complejidad histórica.

Por último, la evaluación requiere instrumentos coherentes con las tareas. Son útiles rúbricas sobre contextualización, uso de fuentes, argumentación, cooperación y comunicación. Debe reconocerse tanto el producto final como el proceso de investigación y revisión. En futuras ediciones convendría recopilar cuestionarios iniciales y finales, diarios de aprendizaje y muestras comparables para documentar mejor la evolución del pensamiento histórico.

Conclusiones

Los proyectos desarrollados en el IES Miguel Romero Esteo muestran las posibilidades de una educación histórica que conecta memoria democrática, derechos humanos, interculturalidad y entorno próximo. Su coherencia no depende de que todos los contenidos pertenezcan al mismo periodo, sino de que comparten preguntas sobre libertad, violencia, migración, exclusión, resistencia, responsabilidad y reconocimiento.

La escala local ha resultado especialmente productiva. Málaga ofrece lugares, biografías y episodios desde los que estudiar procesos amplios. Las faeneras permiten analizar trabajo y movilización femenina; Mariana Pineda, Torrijos y Boyd, la defensa del

liberalismo; la Desbandá, la violencia contra civiles y el desplazamiento; San Rafael, la represión y la reparación; García Caparrós, las tensiones de la transición; el Patronato, el control institucional sobre las mujeres; y el callejero, los usos públicos del pasado. Las investigaciones biográficas y las exposiciones entre etapas recuperan la agencia de las mujeres, mientras que la historia oral vincula estos procesos con memorias familiares y migratorias.

La experiencia confirma que la empatía educativa es más sólida cuando se apoya en investigación. El alumnado no necesita elegir entre emoción y rigor: puede aprender a reconocer el sufrimiento, comprender contextos, contrastar fuentes y argumentar. Las prácticas artísticas y testimoniales amplían las formas de acceso al conocimiento, siempre que se integren en una secuencia histórica bien documentada.

La principal aportación de estos proyectos reside en desplazar al alumnado desde la recepción hacia la producción y circulación social del conocimiento. Investigar, entrevistar, dramatizar, explicar a estudiantes más jóvenes, debatir y colaborar con asociaciones implica asumir responsabilidad sobre lo que se afirma y sobre cómo se representa a otras personas. Esa responsabilidad, unida al diálogo intercultural y al cuidado del patrimonio, constituye en sí misma un aprendizaje democrático.

Formar una ciudadanía memorialista e intercultural no significa fijar un relato único del pasado. Significa proporcionar herramientas para reconocer a las víctimas, escuchar memorias diversas, identificar los mecanismos de vulneración de derechos, discutir interpretaciones con pruebas y comprender que la democracia necesita conocimiento, participación y cuidado de los vínculos comunitarios. Desde esta perspectiva, la educación histórica se convierte en una práctica de ciudadanía capaz de conectar el pasado de Málaga y de España con las experiencias migratorias y los desafíos humanitarios del presente.