



## DEBATES

### MEMORIA, HISTORIA Y ESCUELA: UNA APROXIMACIÓN ETNOGRÁFICA TRAS LA EXHUMACIÓN DE LAS 17 ROSAS DE GUILLENA

#### Memory, history and school: an ethnographic approach after the exhumation of the 17 Roses of Guillena

Fco. JAVIER PÉREZ GUIRAO<sup>1</sup>

Universidad de Cádiz, España

[javiguirao@gmail.com](mailto:javiguirao@gmail.com)

Recibido: 15.04.17 / Aceptado: 26.04.18

---

**Resumen.** Este artículo recoge algunas de las aportaciones teóricas más significativas de una investigación etnográfica realizada sobre memoria histórica en un centro de educación secundaria que vivió de cerca la exhumación de las 17 Rosas de Guillena. Traza un breve recorrido desde el concepto de memoria al de identidad nacional para comprender cómo ciertas premisas en el alumnado dificultan su empatía y capacidad cognoscitiva y cómo algunas propuestas educativas pueden ayudar a un mejor conocimiento de la historia reciente en las aulas. Asimismo, expone la concepción epistemológica y metodológica seguida en el proceso etnográfico.

**Palabras clave:** memoria, historia, identidad nacional, didáctica crítica, etnografía, presentecentrismo.

**Abstract.** This article brings together some of the most significant theoretical contributions to the ethnographic research on the historical memory of a secondary school community who experienced the exhumation of the 17 Roses of Guillena at an intimate level. It establishes the conceptual path leading from the notion of memory to the notion of national identity. The aim is two-fold: 1) to understand how certain premises in students hamper their empathy and cognitive ability; and 2) to establish how some educational proposals can help improve schoolchildren's knowledge of recent history. The epistemological and methodological principles behind the ethnographic design of the research are also explained.

**Keywords:** memory, history, national identity, critical teaching, ethnography, present-centrism.

---

## LA MEMORIA COMO ALTERNATIVA A LA HISTORIA QUE NO TERMINA DE PASAR

Escribir sobre memoria histórica puede resultar espinoso. Una vez pasado el vendaval mediático que provocó la declaración de competencia del juez Baltasar Garzón para juzgar los crímenes del franquismo y, poco después, la Ley 52/2007, comúnmente conocida como ley de memoria histórica, aprobada por el entonces gobierno socialdemócrata, este tema pudiera parecer, a día de hoy, exhausto y agotado. Sobre todo por la inhabilitación judicial del popular magistrado de la Audiencia Nacional que se atrevió a enjuiciar las desapariciones durante la dictadura y por la derogación *de facto* que supone dejar la citada ley desde el actual gobierno conservador sin aportación presupuestaria<sup>2</sup> (Escudero, Campelo, Pérez González y Silva, 2013). Sin embargo, basta con echar una ojeada a la prensa para descubrir que, especialmente para algunos medios, es un tema de continua actualidad y, en algunos casos, como en las actuaciones de la jueza argentina María Servini o cuando la ONU insta a España a investigar las *desapariciones forzadas* del franquismo, la noticia asalta a la mayoría de medios de comunicación.

La forma particular que en nuestro país adoptó la transición, proceso muchas veces elogiado como modélico o ejemplar, convertido en el mito fundacional sobre el que se cimienta nuestra democracia (Pérez Serrano, 2007) y, a su vez, largamente cuestionado (Cuesta, 2005; Espinosa, 2007; Navarro, 2004; Pérez Bernal, 2007), conlleva que este tema sea recurrente una y otra vez mientras no se logre cerrar por completo el proceso de reconocimiento de las víctimas que inició el fuerte componente asociativo por la recuperación de la memoria histórica (Del Río, 2007), impulsado sobre todo por la llamada *generación de los nietos*.

Precisamente, lo particular del sistema político español es el déficit democrático resultado de construir una democracia sobre «las ruinas de una dictadura que nunca fue demolida» (Cuesta, 2007, p. 87) y que, como dice este profesor, nuestra democracia se constituyera, en parte, por un amplio sector dirigente cómplice de la dictadura, claramente en contra de la recuperación de la memoria sobre esta parte tan conflictiva de nuestra historia. A ello ha ayudado una transición erigida en torno al silencio y al olvido, a los que contribuyó una parte importante de la historiografía, además de los medios de comunicación posicionados a favor de *dejar las cosas como estaban*.

Por tanto, a pesar de consolidarse en cerca de cuatro décadas un régimen democrático en nuestro país, no es difícil encontrar posicionamientos que sostienen, por un

lado, que «no hay por qué reabrir viejas heridas», «heridas que ya estaban cicatrizadas», que con estos planteamientos se está rompiendo la reconciliación nacional lograda con la transición y que se vuelve a enfrentar a los españoles con actitudes revanchistas, frente a los que, por otro, esgriman que «las heridas aún no han cicatrizado», que «permanecen abiertas», que no se ha realizado un verdadero ejercicio de reconciliación por todos los miles de fusilados y paseados que continúan enterrados en fosas comunes o en cunetas y que es preciso el reconocimiento y la dignificación que las víctimas causadas por la República sí tuvieron durante el franquismo.

El establecimiento de un *pacto de silencio* por las distintas fuerzas políticas que protagonizaron el período de la transición del que habla el politólogo Reig Tapia, la Ley de Amnistía de 1977 —que colocaba en una misma situación de exención a quienes fueron víctimas y victimarios durante el régimen anterior (Escudero *et al.*, 2013)— y el golpe de Estado perpetrado en 1981 contra el Congreso de los Diputados no fueron óbice a un movimiento memorialista que ha seguido adelante en la lucha por sus reivindicaciones más allá de la aprobación en 2007 de la ley de memoria histórica. Precepto, por cierto, cuya aprobación no contentó a casi nadie de este movimiento y, evidentemente, despertó la enemistad de los sectores más conservadores de la política, quedando, en consecuencia, como una ley más bien simbólica (Fernández de Mata, 2011).

Lo cierto es que sin un verdadero desafío por afrontar la situación de las víctimas de este período histórico, satisfaciendo derechos de verdad, justicia, reparación y no repetición, en vez de intentar un nuevo olvido —pues, como ya comentábamos en un trabajo anterior (Pérez Guirao, 2016), es de la psicología más básica conocer que por no hablar de un suceso traumático este no acaba superándose, «sino poniéndose a prueba la capacidad resiliente del individuo» (p. 152)—, no podremos dar por concluida esa reconciliación nacional pretendida durante el proceso de transición a la democracia, que debería permitir verdaderamente el paso de la historia y utilizar este conocimiento para la construcción de una ciudadanía realmente democrática. Sirvan también como advertencia las palabras de Mesa (2005) cuando dice: «Una sociedad que niega y olvida es una sociedad enferma y repetirá, antes o después, los mismos ritos de violencia y muerte» (p. 17).

## MEMORIA E HISTORIA. LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD COLECTIVA

Como es sabido, la Historia surge en el siglo XIX con la misma pretensión que otras disciplinas de constituirse en

campo de conocimiento científico gracias a la adopción de un método histórico que tiene aspiraciones de objetividad, de encontrar la verdad en la existencia de unos hechos históricos incuestionables y en estrecha relación con su enseñanza y la construcción de los Estados nación europeos (Cuesta, 2011; Pérez Garzón, 2010). Asistimos así a la separación de aquello que hasta entonces había permanecido unido: por una parte, la memoria, el relato de sus protagonistas, que pasaría a formar parte del ámbito de lo subjetivo, lo frágil y perecedero, lo parcial, y por otra, la memoria que se deforma y se fragmenta frente a la historia, objetiva, fundada en las fuentes documentales, crítica, que representa lo duradero, lo imparcial, neutral y científico (Carretero y Borrelli, 2008; Cuesta, 2011). Y esta diferenciación, aunque cuestionada con la crisis de los paradigmas historiográficos de los años setenta del siglo pasado (Cuesta, 2011), sigue vigente en especial para quienes denuestran la importancia de la memoria en la construcción de la historia contemporánea. La consideración despreciativa del valor de la memoria tiene su génesis en asociarla con procesos exclusivamente individuales, como fenómeno de rememoración psíquica de acontecimientos personales, desvinculándola del espacio social y colectivo en el que se crea (Cuesta, 2011; Ruiz Torres, 2007), y despojándola así de su dimensión cultural y simbólica.

Este surgimiento de la historia se encuentra íntimamente ligado a su enseñanza en el ámbito de la escuela para la construcción de la identidad nacional, procedimiento que resultó muy efectivo para asegurar la lealtad al Estado moderno (Carretero, Rosa y González, 2006) y fundamento de las «comunidades imaginadas» —en referencia a la terminología empleada por Benedict Anderson— sobre las que se edifica el nacionalismo de Estado (Carretero, 2007; Rosa, 2006). Aún hoy, la escuela cuenta de entre sus funciones con la de ser trasmisora de la memoria social que ayuda en la construcción de las identidades individuales y colectivas con base en los recuerdos y olvidos institucionalizados (Carretero y Borrelli, 2008) o recurriendo, cuando esto no es posible, a inventar la tradición para legitimar y fijar la cohesión del grupo en un origen muy remoto, natural; nunca construido (Hobsbawm, 2002).

La enseñanza de la historia ha mantenido la tensión entre la racionalidad crítica heredera de la Ilustración y la emotividad identitaria del Romanticismo (Carretero, 2007; Carretero *et al.*, 2006). Como indican estos mismos autores, los objetivos románticos, orientados desde un fuerte componente identitario, se encuentran expresados de forma sutil e implícita, de manera que pasan inadvertidos. Es lo que desde la pedagogía se conoce como el *currículum oculto*, objeto de estudio etnográfico, y que forma

parte del mensaje implícito que el profesorado transmite a diario: creencias, ideología, valores... (Wilcox, 1993). La enseñanza de la historia se ha inclinado habitualmente por una concepción romántica de la nación (Carretero, Castorina, Sarti, Van Alphen y Barreiro, 2013), siendo esta última, en la expresión del concepto alemán de *volkgeist*, la que ha permitido la construcción de la identidad colectiva que reafirma la existencia de un *nosotros* frente a un *otros* que sirve para dar legitimidad al poder de los grupos hegemónicos (Rosa, 2006). Sin embargo, el actual mundo globalizado y la fragmentación de las identidades nacionales (Carretero *et al.*, 2006) suponen una crisis para este modelo, que en el caso español navega entre las fuertes corrientes europeas y las agitadas aguas regionalistas (Carretero, 2007).

De acuerdo con estos planteamientos, creemos que para una cultura de paz en la escuela se hace necesario una enseñanza de la historia en la que dejen de dominar las construcciones identitarias de un *nosotros*, inevitablemente enfrentado a un *otros*, para acercarnos preferiblemente a la comprensión y aceptación de esos *otros*, sean o no pertenecientes a un mismo Estado nación (Carretero, 2007). Esto se traduce en otorgarle a los objetivos ilustrados de la educación (complejidad histórica, multicausalidad, metodología historiadora) un mayor peso frente a los objetivos románticos (evaluación positiva del pasado, del presente y de la historia política del país e identificación con los acontecimientos y figuras trascendentes del pasado), es decir, preferencia por la historia disciplinar frente a la identitaria (Carretero *et al.*, 2013).

## LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: ASPECTOS PARA SU COMPRENSIÓN

A partir de la división realizada por Prats (2001), la historia puede ser entendida, bien como saber de erudición, enciclopédico, basado en la memorización de una ingente cantidad de fechas, nombres y datos, un *saber historia*; o bien, como proceso orientado a explicar las distintas problemáticas de lo que hemos llegado a ser en el presente, a partir de la comprensión de sus causas y pugnas por consolidar determinada versión de los acontecimientos, lo que vendría a ser un *hacer historia*.

Esta misma consideración conlleva otra dicotomía ya establecida por Prats (2001): por un lado, la de la historia como saber cerrado, acabado y definitivo, conocimiento que existe como tal, incuestionado, a la espera de ser descubierto por el historiador y mostrado al discente frente a, por otro, la historia como saber abierto, inconcluso y en construcción, en el que existen múltiples versiones,

atendiendo a las diversas fuentes que permiten una composición, siempre parcial y fragmentaria, de la historia.

Para una didáctica crítica de la historia, en especial de la historia reciente, el profesorado debe trascender las explicaciones simples y maniqueas, evitando juicios morales (Carretero y Borrelli, 2008). Pero, en nuestra opinión, no por ello evitando un posicionamiento claro y comprometido ante aspectos conflictivos de la misma desde un punto de vista político, pues entendemos, de acuerdo con Bourdieu (2011), que «los efectos ideológicos más seguros son aquellos que para ejercerse no tienen necesidad de palabras sino de un silencio cómplice» (pp. 58–59).

La enseñanza de la historia en los manuales escolares ha sido clasificada por Valls (2009) en tres grandes modelos. Estas tres visiones de la enseñanza a través de los textos didácticos pueden ser extrapoladas a las concepciones que, sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, presenta el profesorado.

Un primer modelo pretende generar una visión adecuada, política o científicamente, de los hechos en el alumnado, sin darle importancia a la investigación y a la instrucción del mismo en los métodos y técnicas historiográficas. Su principal problema sería saber cuál es la interpretación histórica más adecuada, supuestamente objetiva, en especial en el estudio de la historia reciente, y que dicha interpretación se convierta en una versión incuestionable de la historia.

El segundo modelo consistiría en ofrecer al alumnado las principales interpretaciones existentes para que ellos mismos, a través de su propio trabajo, alcancen sus propias conclusiones y decidan cuál es la versión más adecuada, favoreciendo la capacidad de análisis y crítica en el alumnado.

Finalmente, el tercer modelo es muy similar al segundo, pero incluye un cuestionamiento al carácter objetivo del conocimiento científico con el fin de entender cómo se ha usado este desde los distintos grupos implicados en un conflicto histórico con pretensiones sociales o políticas.

Respecto a los recursos didácticos, es bien conocida la existencia de múltiples fuentes para el estudio de la historia. Entre ellas, destacan las fuentes documentales e iconográficas, que son más susceptibles de incorporarlas en los libros de texto, y las fuentes audiovisuales y orales, que son especialmente interesantes para el estudio de la historia reciente y que quedan más al amparo de la implicación del profesorado.

Desde la perspectiva de una didáctica crítica (Cuesta, 2006), con el objetivo de educar en el interés y la motivación por el conocimiento, de establecer relaciones menos asimétricas entre docentes y dicentes, más dialógicas, y de actuar frente a las normas y rutinas profesionales, la introducción de nuevas formas de acceder al conocimiento histórico contribuye a luchar contra la propia lógica de reproducción del sistema educativo, favoreciendo la resistencia al discurso hegemónico en la escuela.

En este sentido, en su cualidad de ofrecer voz a los disidentes, a los silenciados y marginados —olvidados en la construcción de la identidad colectiva—, la memoria y sus usos ha constituido un recurso perturbador al que quizás no se le ha concedido la atención merecida en la didáctica de la historia. Nuestra investigación se propuso conocer algo de esto, precisamente en un centro escolar donde la memoria histórica parecía haber estado muy presente.

## UNIDAD DE ANÁLISIS Y UNIDAD DE OBSERVACIÓN ETNOGRÁFICA

Del traslado de la problemática —expresada ya con anterioridad haciendo mención a la existencia de una brecha ideológica en torno a la cuestión de recuperar o no la memoria histórica para el crecimiento democrático de nuestras sociedades— a la escuela y de cómo era percibida por el alumnado de educación secundaria versó una experiencia etnográfica (Luque y Pérez Guirao, 2013). Esta última nos permitió acercarnos, desde una mirada antropológica, a los mecanismos sociales que se articulan en el ámbito escolar, entendiendo por tales el posicionamiento ideológico del profesorado, la metodología docente, el material didáctico, el carácter laico o religioso y el contexto del centro. Todo ello con el fin de indagar a través de dos estudios de caso tanto sobre la reproducción ideológica explícita como, especialmente, sobre la forma implícita, tácita o no expresa, de aspectos políticos relacionados con la historia reciente que originan en el alumnado determinada percepción de la memoria histórica.

La etnografía escolar pretendía analizar, en primer lugar, el grado de consciencia del profesorado como transmisores ideológicos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, asumiendo que en la medida que fueran más conscientes de este problema, mayor control tendrían de sus efectos negativos sobre el alumnado. Del mismo modo, en segundo lugar, resultaría clarificador conocer cuál es la concepción pedagógica que dominaba en la práctica docente, distinguiendo, *grosso modo*, una pedagogía más transmisora, unidireccional, o un planteamiento más crí-

tico, constructivo. En definitiva, se trataba de estudiar la metodología docente en la didáctica de la historia reciente de nuestro país, en el que el libro de texto, como principal herramienta utilizada en las aulas, no es puesto en entredicho por el alumnado que confía en la objetividad de este material (Díez, 2012) y, a veces, tampoco por el propio profesorado, constituyendo un recurso didáctico ya estudiado en investigaciones previas (Boyd, 2006; Díez, 2012; Sánchez-Lafuente, 2007; Valls, 2009).

No dejaba de ser en alto grado significativo el estudio del contexto escolar en la motivación que el alumnado siente respecto al conocimiento de la historia, encontrando una vinculación con su espacio vital y realidad más inmediatos, los cuales pueden actuar contra la desidia de una abstracción excesiva en el interior del aula. Sosteníamos que los contextos próximos —la historia familiar o la local— pueden actuar como catalizadores del aprendizaje y modificar la concepción sobre una historia más general y académica.

En la localidad sevillana de Gerena, el Instituto de Enseñanza Secundaria que lleva el mismo nombre ofrecía un marco inigualable al ubicarse junto a un olivar en cuyo interior se encuentra el cementerio municipal en el que durante los meses de enero a marzo de 2012 se realizaron los trabajos de exhumación de los cuerpos de las conocidas como las 17 Rosas — mujeres vecinas del cercano pueblo de Guillena y que, durante los primeros años de la guerra, en 1937, fueron vejadas, humilladas, violadas y asesinadas por su relación con sindicalistas o militantes políticos de izquierda—. El alumnado y la mayor parte del profesorado con el que trabajamos durante nuestra investigación habían vivido muy de cerca aquel proceso y la comparación con un centro de carácter religioso de la localidad, también sevillana, de San Juan de Aznalfarache debía aportarnos algunas respuestas a nuestro objeto de investigación.

Los resultados que se muestran en este artículo se corresponden solo con el trabajo de campo etnográfico realizado aproximadamente durante el tercer trimestre del curso escolar 2012/13 en el I.E.S. «Gerena», coincidiendo con la programación del estudio del período de la Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista.

## PREVENCIONES EPISTEMOLÓGICAS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Todo proyecto de investigación no puede dejar de estar orientado en su diseño e implementación por unos presupuestos teórico-metodológicos que guíen la acción de los

propios investigadores. En este sentido, nuestra etnografía pretendió ser crítica con el *inductivismo ingenuo* que ha caracterizado en gran medida el trabajo cualitativo en ciencias sociales.

Entendemos la etnografía como un proceso de *producción*, de construcción social del conocimiento, en vez de como un proceso de simple *recogida*, de encontrar un conocimiento que ya está ahí (Velasco y Díaz de Rada, 1997), es decir, acercándonos o intentando aproximarnos más a la metáfora del viajero que a la del minero de Steinar Kvale (2011)<sup>3</sup>.

De acuerdo con Geertz (1992), la cultura es una urdimbre de tramas de significación que los propios seres humanos tejen, por lo que la etnografía, como trabajo que realizan los antropólogos sociales, debe ir encaminada, no a la búsqueda y el descubrimiento de leyes generales —fines propios de la ciencia experimental—, sino a la búsqueda y el desentrañamiento de significados —más propios de la ciencia interpretativa—.

Este planteamiento implica no olvidar que las técnicas no son instrumentos neutrales, objetivos, de simple recogida de información. La situación de interrogación que crea el investigador no solo implica un cuestionamiento de lo hasta entonces incuestionado, a-problemático, por parte del entrevistado, que puede no estar entendiendo la pregunta que se le formula o entenderla en otros términos, sino que, además, introduce de por sí un sesgo en la investigación mucho mayor que el del propio etnocentrismo (Bourdieu, 1992).

En el aspecto práctico, nuestro proceso etnográfico se caracterizó por la puesta en práctica del «código epistemológico» que proponen Velasco y Díaz de Rada (1997, p. 214) y que se compone de tres elementos: extrañamiento, intersubjetividad y descripción densa.

El *extrañamiento*, según Velasco y Díaz de Rada (1997), consiste en la ruptura de nuestras expectativas, dejando de percibir como cotidiano aquello que observamos y pasando a ver como ajeno lo próximo, permitiéndonos entender qué lleva a otros individuos a hacer lo que hacen y que no encaja con nuestra forma de entender el mundo, huyendo así del etnocentrismo. Esta actitud de extrañamiento es especialmente importante en las etnografías urbanas o *at home* y pretendimos ponerla en práctica durante todo el proceso etnográfico.

La *intersubjetividad*, por su lado, siguiendo el planteamiento de Velasco y Díaz de Rada (1997), es una alternativa a la pretensión de obtener un conocimiento objetivo

del mundo y parte de las múltiples perspectivas que sobre un determinado fenómeno puede obtener el investigador, superando su propia percepción de la realidad. Este elemento de la etnografía supone dejar de privilegiar la observación como si pudiéramos situarnos completamente fuera de nuestro objeto de estudio y conceder más importancia a los discursos de nuestros informantes.

El tercer elemento, la *descripción densa*, es extraído del enfoque teórico de Geertz (1992) por Velasco y Díaz de Rada (1997) para otorgarle una doble dimensión: descriptiva y argumental. La descripción densa es compleja porque se argumenta y se interpreta a la vez que se describe y, en nuestro caso, es el resultado de la investigación.

Las técnicas utilizadas durante el trabajo de campo fueron la observación, la entrevista y el grupo de discusión.

Respecto a la primera de las técnicas, la muestra elegida abarcaba la observación en el aula del desarrollo de las asignaturas de «Ciencias Sociales, Historia» e «Historia», correspondientes a 4º de ESO y 2º de Bachillerato respectivamente. En 4º de ESO se observaron los tres grupos existentes con dos profesores distintos (profesora 1 y profesor 4), con un alumnado mixto que oscilaba en número entre 23 y 30 personas. En 2º de Bachillerato también se atendieron los tres grupos existentes con dos profesores (profesora 1 y profesor 3), con un alumnado mixto menor en número, entre 14 y 23 personas. Para el registro de las observaciones se elaboró un instrumento que contenía los indicadores de las siguientes categorías:

- a) Influencia del posicionamiento ideológico del profesorado.
- b) Enfoque hegemónico, disciplinar o postmoderno (Valls, 2009) en la enseñanza de la historia.
- c) Predominio de una historia de la vida cotidiana de las personas o de una historia política, económica y de grandes personalidades.
- d) Recurrencia a explicaciones maniqueas.
- e) Utilización de ideas previas.
- f) Participación y debate del alumnado.

Las entrevistas se realizaron a cuatro docentes de los cinco que pertenecían al Departamento de Geografía e Historia y, de cara a permitir una comparación de resultados, se les otorgó un carácter estructurado. Su duración osciló entre una y dos horas y fueron registradas usando la grabadora. El guion de entrevistas abarcaba diferentes campos temáticos, algunos de los cuales los exponemos a continuación:

- a) Opinión, influencia y referencias a la memoria histórica en la enseñanza de la historia.
- b) Grado de libertad del profesorado respecto a la enseñanza en relación con las programaciones de la Administración o directrices del centro educativo.
- c) Metodologías de enseñanza de la historia (en relación con las categorías b y c de la observación), especialmente libro de texto y fuentes orales.
- d) Práctica docente y profesorado como elemento transmisor de ideología.
- e) Contexto geográfico y sociocultural del centro.
- f) Capacidad empática y consciencia histórica del alumnado.

Finalmente, el grupo de discusión, formado por ocho acuatantes, se realizaba con el alumnado de 1º de Bachillerato, con objeto de conocer sus opiniones una vez cursada la asignatura de «Ciencias Sociales, Historia» y asimilado, además, el fenómeno de las exhumaciones que se realizaron en el cementerio durante el curso anterior. Fueron elegidos con la ayuda del profesorado, a partir de una heterogeneidad inclusiva (Ibáñez, 1986) y salvando la ortodoxia de que no se conocieran entre ellos. Como técnica que se construye durante el proceso, el grupo de discusión se inició a partir de una provocación inicial consistente en un vídeo de debate televisivo sobre la temática (la memoria histórica). Su registro se realizó por medio de grabadora y cámara de vídeo, alcanzando una duración de entre una hora y media y dos horas. Su desarrollo se llevó a efecto sin guion, pero con las necesarias intervenciones del moderador en los momentos oportunos para reconducir el debate y deshacer los bloqueos.

El análisis de los datos se efectuó integrando la información producida y recogida a partir de las diferentes técnicas por medio de las operaciones de localización, encarnación, triangulación, referencias múltiples e intertextualidad que detallan Velasco y Díaz de Rada (1997), las cuales sedimentaron en la descripción densa, ya mencionada con anterioridad, y de la que, a continuación, exponemos las aportaciones más significativas.

## APORTACIONES ETNOGRÁFICAS PARA UNA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA RECIENTE

Uno de los aspectos que se constatan a partir de las observaciones en el aula y en las entrevistas al profesorado es el uso de una metodología de enseñanza-aprendizaje de carácter tradicional. En la mayoría de las ocasiones la transmisión del conocimiento histórico se asienta en las omnipresentes explicaciones del profesorado y/o en el uso del libro de texto frente a recursos metodológicamente

te más innovadores y constructivos, como, por ejemplo, el uso de las fuentes orales para el conocimiento de la historia reciente.

El mismo profesorado manifiesta decantarse por una metodología más transmisora cuando la puesta en práctica de actividades de enseñanza-aprendizaje más constructivas no resulta acorde a sus expectativas sobre la actitud del alumnado. Es decir, el empleo de una didáctica basada en la memorización de contenidos no solo obedece a la praxis diaria docente, sino que es también empleada como forma de castigo al mal comportamiento del grupo. Se pierde así la oportunidad de utilizar métodos más procedimentales que primen actitudes de reflexión y crítica en la construcción del conocimiento histórico.

Esta didáctica es aplicada aun a pesar de mostrarse de acuerdo el profesorado en el peligro ideológico que conlleva quedarse en una metodología de enseñanza-aprendizaje transmisora, especialmente en el estudio de la historia de un período caracterizado por la ausencia de ciertos contenidos o un tratamiento aséptico y políticamente correcto de los mismos. Así lo expresaba el profesorado: «[...] en lo transmisivo en estos temas no podemos quedarnos porque es que es muy peligroso [...] Lo que tú le transmitas a los niños es lo que los niños van a asumir como verdad o no verdad» (profesora 1). «En el modelo transmisivo digamos, tú inconscientemente estás transmitiendo siempre algo [...]» (profesor 3). «Yo pienso que cada vez que hablamos o actuamos estamos transmitiendo ideología [...]. Y lo que tú le transmites a los alumnos es la idea que tú te has hecho de esos hechos» (profesor 4).

Del mismo modo, el profesorado es consciente de ser un elemento trasmisor de ideología y un referente para el alumnado, que además entiende como inevitable: «Tú no enseñas lo que sabes, enseñas lo que eres y enseñas o muestras tu ideología y tu manera de ver el mundo [...]» (profesor 2); «[...] es que nuestra asignatura es ideología, [...] nosotros enseñamos ideología» (profesora 1).

En cuanto a los tres modelos de enseñanza-aprendizaje descritos por Valls (2009), aquel que hemos producido y recogido en las entrevistas y contrastado mediante las observaciones que predomina en nuestra unidad de observación ha sido el primer enfoque, es decir, el de aportar al alumnado la visión histórica considerada más adecuada. Uno de los argumentos esgrimidos por el profesorado a este respecto es la falta de preparación cognitiva y madurativa del estudiantado para entender distintas interpretaciones sobre conflictos históricos o sobre cómo se producen las luchas por imponer el grupo domi-

nante su interpretación. Así lo expresaba la profesora 1: «Porque ellos, primero, no tienen ese nivel de abstracción, ellos creen que la historia es la historia y está ahí... y punto. Y ellos ni siquiera se plantean [...] que pueda haber varias interpretaciones».

Sin embargo, el grupo de discusión con el alumnado nos ofreció la posibilidad de conocer su opinión a este respecto y se constató que se mostraban muy receptivos a que se les expusieran las distintas interpretaciones de los hechos históricos para extraer ellos sus propias conclusiones. Manifestaban que en el desarrollo de las clases de historia se les había expuesto aspectos que desconocían en relación con crímenes cometidos desde las filas republicanas y valoraban positivamente que se les ofreciera una visión no sesgada de lo ocurrido, ajustada a lo que, aun así, ellos consideraban *la verdad histórica*.

Frente a la idea de la mítica neutralidad del currículo escolar y la posibilidad de transmitir un único conocimiento verdadero y objetivo, nuestra argumentación teórica se apoya en que hay que inscribir el currículum dentro de las luchas de diversos grupos interesados por ejercer su hegemonía: grupos políticos, profesionales, académicos, mediáticos, religiosos... (Cuesta, 2007) y que el conocimiento histórico solo es accesible por uno mismo a partir de contrastar, por medio de diversas fuentes, todos los datos disponibles. Deducimos, a este respecto, que el alumnado no necesita la versión histórica de su profesorado, sino que le permitan extraer, por sí mismo, sus propias conclusiones. Y para ello hay que empezar por ofrecerles esta oportunidad.

De los profesores entrevistados, destacaba la aportación del profesor 2 quien, a partir de ser crítico con lo que llamaba la «lógica examinadora» o «función credencialista» de la escuela, cuestionaba una enseñanza-aprendizaje centrada en lo memorístico, situando al alumnado «como espectadores pasivos, en vez de ser constructores activos del conocimiento». Su discurso, claramente situado desde una didáctica crítica, ilustraba la relación entre la metodología de enseñanza y las posibilidades de luchar contra la reproducción del silencio de nuestra historia reciente más conflictiva.

El alumnado demanda información y muestra especial interés por estos temas que, en la mayoría de los casos, conoce de forma confusa o tópica, interesándose, en especial, por lo sucedido en Andalucía y Sevilla. Pero, en muchas ocasiones, el profesorado, guiados por las prisas de cumplir con una programación que ellos mismos califican de inabarcable, desaprovechan la oportunidad de afianzar algunos conceptos —como, por ejemplo, el de

comunismo o el del anarquismo— de forma realmente significativa para el aprendizaje, resolviendo su significado de manera breve y técnica.

El tratamiento de los aspectos relacionados con el período objeto de estudio, como constatamos en las observaciones y entrevistas, se realiza desde la equidistancia, mostrando la influencia de la propia semántica en el uso de ciertos términos que, en definitiva, suponen la reproducción del discurso oficial. El propio alumnado lo representó así en el grupo de discusión, en el que se repitieron algunos tópicos como el *todos fuimos culpables*, el crecimiento económico obra del franquismo de los años 50 y 60 o el papel del monarca como factótum de la transición.

Aunque se aborda la historia social de este período y, en las entrevistas, el profesorado se decanta por ella, la atención en el desarrollo de las clases suele centrarse en los aspectos más grandilocuentes de la historia, como los personajes más relevantes o las fases de la guerra.

En concreto, de los cuatro profesores entrevistados, solo uno (profesor 2) se mostraba crítico con la manera aséptica en la que se presentan los contenidos relativos a estos temas, refiriéndose, por ejemplo, a la ausencia del tratamiento de la represión franquista y criticando un currículum alejado y no adecuado a la realidad que se vivió el curso anterior, como eran las exhumaciones en el cementerio: «*En cada pueblo de los que vienen estos chicos hubo una historia de sufrimiento, hubo una historia de represión, hubo una historia de afrenta a la dignidad humana, que deberían de conocer. Y no está presente; está ausente totalmente*».

A este respecto, en las exhumaciones que presenciaron en el curso anterior apreciamos un impacto y toma de consciencia sobre una parte de nuestra historia gracias a un conocimiento *in situ*, más allá de lo que les muestra el libro de texto, una imagen o un documental. A esta metodología la nombramos *encarnación de los medios didácticos*, y tanto el profesorado entrevistado como el alumnado participante en el grupo de discusión se refieren a ella como un aprendizaje realmente significativo: «*[...] es que una cosa es lo que tú le cuentas [...] y otra cosa cuando le enseñan el trozo de alambre con el que les habían atado las manos a las mujeres [...]*» (profesora 1). Y así lo manifestaban algunos estudiantes: «*Conocimos muchas cosas y vimos la realidad, porque no estás viendo fotos ni nada, estás viendo la realidad*» (actuante 3); «*[...] al verlo enfrente tuya dices tú: «Esto pasó y pasó aquí»*» (actuante 5)».

Otro de los aspectos destacables que vertebran nuestra aportación gira en torno al concepto historiográfico de *presentismo*, definido como «sesgo egocéntrico, relacionado con una carencia de *empatía histórica*, que se traduce en una dificultad para comprender las acciones y emociones de los actores en su contexto histórico» (Carretero y Montanero, 2008, p. 136) y la transfiguración que realizamos nosotros, acuñando un término de connotaciones más antropológicas y que denominamos *presentecentrismo*.

Del mismo modo que el relativismo ideológico propugna la imposibilidad de extraer, de aislar de su contexto, una cultura con la finalidad de ser comparada con otra, por la dificultad de conocerla desde nuestras propias categorías culturales, planteamos que la historia no puede ser plenamente comprendida desde las categorías que nos proporciona el tiempo presente y que el alumnado no puede experimentar la posibilidad de ponerse en el lugar de los individuos que vivieron ciertos acontecimientos históricos. Si el etnocentrismo consiste en la creencia de la superioridad de la cultura propia respecto a otras, podríamos definir como *presentecentrismo* la concepción de superioridad de nuestro tiempo presente respecto a cualquier otra época que se pretenda conocer mediante el estudio de la historia en general y de la historia de España en particular. En este sentido, durante todo el desarrollo del grupo de discusión con el alumnado los ejemplos son muy numerosos: «*Eso ahora mismo en la actualidad no se concibe, por ejemplo, que tú pienses de una forma y yo piense de otra... no creo que vayamos a iniciar una guerra, pero ahí sí*» (actuante 3). «*Yo creo que... la gente viendo el error que cometimos en el pasado, [...] y que todos hemos tenido una enseñanza, yo creo que eso no [...] o va a ser muchísimo más complicado que se vuelva a repetir*» (actuante 5). «*Por eso, que ahora estamos más mentalizados, que no es como antes [...] que antes la mitad de la gente no sabía [...] Yo creo que en el lugar, lugar de las víctimas no nos podemos poner, porque [...] y menos ahora en este tiempo [...]*» (actuante 1). «*Y más ahora con el conocimiento que tenemos nosotros y...*» (actuante 2). «*Era otro momento, era otro momento*» (actuante 6).

La enseñanza-aprendizaje de la historia, según se infiere de estos ejemplos, implica una concepción del tiempo que coincide con un planteamiento de desarrollo, de evolución y de progreso, en el que se afianza la idea en el alumnado de que cualquier tiempo pasado *nunca* fue mejor, asumiéndose la superioridad del tiempo presente, que se revela como el mejor de los tiempos históricos hasta ahora conocidos.



## HACIA UNA HISTORIA DISCIPLINAR Y CRÍTICA

En líneas generales, y de forma similar a los resultados obtenidos por Valls (2009), la etnografía permitió advertir que, en el momento del estudio, y a pesar de ser consciente el profesorado entrevistado del mayor riesgo que presentan las metodologías más tradicionales, predominaba una didáctica poco crítica, centrada en el manual escolar y en las explicaciones magistrales. Asimismo, se constató que sigue primando una visión de la historia en una única dirección: la del profesorado hacia el alumnado y que, además, se rehúye otorgar un protagonismo mayor a estos últimos como verdaderos artífices de la construcción de su conocimiento. Las contradicciones del profesorado a este respecto son evidentes, pues, si bien son conocedores de la influencia que, como referentes, tienen en la construcción ideológica del alumnado y en las posibilidades que ofrecen las metodologías más innovadoras, así como de su amplio margen de libertad respecto a las programaciones curriculares, tanto en sus respuestas como en nuestras observaciones se constataba una enseñanza predominantemente transmisora, orientada más a la asimilación memorística de contenidos que a aspectos más procedimentales.

En no pocas ocasiones, el afán de los docentes por cumplir las obligadas programaciones provocaba el desaprovechamiento de las preguntas surgidas sobre conceptos que podrían utilizarse como pretexto para trabajar de forma transversal en la formación académica y ciudadana del alumnado. Los integrantes del grupo de discusión reclamaban una mayor contextualización de los medios didácticos en sus procesos de aprendizaje, de forma que, encarnando su conocimiento y comprensión, eso les permitiera conocer de primera mano y críticamente la historia de su comunidad, tal y como se desprendía de sus visitas a las exhumaciones de las mujeres que acontecieron frente al centro escolar en el curso anterior. Y, aunque seguían aceptando una única historia *verdadera*, sí se mostraban dispuestos tanto a que les fueran presentadas las distintas versiones de los acontecimientos históricos, como a aprehenderlas a partir de *hacer historia*.

A pesar de las habituales contradicciones bajo los tópicos del discurso tardofranquista y de la transición, sorprendía una percepción de la recuperación de la memoria histórica en el alumnado tan bien fundamentada y razonablemente madura —muy acorde con el momento de crisis económica, y de legitimidad política y de instituciones como la Corona—, pero, sin duda, desarrollada a partir de una experiencia local encarnada.

En el profesorado, percibimos cierta complacencia con la versión de la historia dominante, la de los propios libros de texto, en las que aspectos como la represión ha empezado solo a tener una mayor presencia en los últimos años (Valls, 2009). Un único profesor, alineado con la corriente de la didáctica crítica, se ha mostrado resistente a la reproducción del discurso hegemónico sobre este período.

Es inevitable que las categorías que manejamos en el presente sean utilizadas en la elaboración del relato histórico (Rosa, 2006). El alumnado, según se desprendió del análisis del grupo de discusión, se mostró incapaz de despojarse de una mirada hacia el pasado realizada desde la actualidad. Si tenemos en cuenta el fuerte componente identitario aún vigente en la enseñanza de la historia (Carrero *et al.*, 2013), es razonable pensar que se perciba cualquier tiempo anterior teñido por la ideología nacionalista, visión que deforma nuestra comprensión del pasado y problematiza la capacidad de situarnos verdaderamente en el lugar de los individuos que vivieron tal o cual acontecimiento histórico. De este modo, siguiendo el razonamiento de Álvarez Junco (2003), los españoles seríamos los mismos que en su día *conquistamos* América, *reconquistamos* el territorio a los musulmanes y *vivimos* en Atapuerca. Y esto comporta un inconveniente, no fácil de superar, tanto para el conocimiento de la historia del siglo XX como para empatizar con el sufrimiento de la tragedia padecida, con lo que supusieron para dos o tres generaciones anteriores a la nuestra los horrores de la guerra, la represión y las penalidades del franquismo.

Creemos que la falta de empatía histórica en el alumnado solo es superable por medio de estrategias didácticas ampliamente conocidas, como los propios trabajos de investigación documental o el uso de las fuentes orales en la reconstrucción de la historia reciente. Mientras se permanezca anclado en la simple transmisión de contenidos relacionados con la historia, al menos dos elementos fundamentales del aprendizaje, la motivación y la atención, difícilmente serán movilizados en el discente.

Proponemos el uso de metodologías constructivas y activas que supongan, desde una didáctica crítica, una *encarnación de medios didácticos*. Entendemos que este acercamiento favorece la comprensión de unos hechos históricos trascendentales para la configuración del sistema político actual, valorando las implicaciones trágicas que la guerra de 1936, el franquismo y la transición democrática conllevaron para muchos españoles, así como la importancia de la consolidación de un sistema democrático como forma de organización política de una comunidad.

## NOTAS

<sup>1</sup> Antropólogo social dedicado al estudio de las exhumaciones de fosas comunes en la provincia de Cádiz. Ha ejercido actividad docente como profesor externo para el Máster Interuniversitario en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos, el Máster en Estudios Hispánicos y el Máster en Patrimonio, Arqueología e Historia Marítima, así como en diversos seminarios, cursos y talleres relacionados con la investigación y la memoria histórica en la Universidad de Cádiz.

<sup>2</sup> Véase a este respecto Junquera, N. (5 de octubre de 2013). La promesa que Rajoy sí cumplió. *El País*. Recuperado de [http://politica.elpais.com/politica/2013/10/05/actualidad/1380997260\\_542677.html](http://politica.elpais.com/politica/2013/10/05/actualidad/1380997260_542677.html)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ JUNCO, J. (2003). Historia e identidades colectivas. En J. J. CARRERAS y C. FORCADELL (eds.), *Usos públicos de la Historia. Ponencias del VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea (Universidad de Zaragoza, 2002)* (pp. 47–68). Madrid, España: Marcial Pons Historia.
- BOURDIEU, P. (1992). Postfacio. En P. RABINOW, *Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos* (pp. 151–153). Madrid, España: Júcar Universidad.
- BOURDIEU, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- BOYD, C. (2006). De la memoria oficial a la memoria histórica: la Guerra Civil y la Dictadura en los textos escolares de 1939 al presente. En S. Juliá (ed.), *Memoria de la guerra y del franquismo* (pp. 79–99). Madrid, España: Taurus.
- CARRETERO, M. (2007). *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- CARRETERO, M., y BORRELLI, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿Cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura y educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 20(2), 201–215. doi: <http://dx.doi.org/10.1174/113564008784490415>
- CARRETERO, M., CASTORINA, J. A., SARTI, M., VAN ALPHEN, F., y BARREIRO, A. (2013). La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta educativa*, 39(1), 13–23. Recuperado de <http://www.propuestaeducativa.flasco.org.ar/archivos/articulos/35.pdf>
- CARRETERO, M., y MONTANERO, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 20(2), 133–142. doi: <http://dx.doi.org/10.1174/113564008784490361>
- CARRETERO, M., ROSA, A., y GONZÁLEZ, M. F. (2006). Enseñar historia en tiempos de memoria. En M. CARRETERO, A. ROSA y M. F. GONZÁLEZ (comp.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 13–38). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- CUESTA, R. (2005). *Felices y escolarizados*. Barcelona, España: Octaedro.
- CUESTA, R. (2006). Didáctica crítica y usos públicos de la memoria. *Cuadernos de Pedagogía*, 362, 60–65.
- CUESTA, R. (2007). *Los deberes de la memoria en educación*. Barcelona, España: Octaedro.
- CUESTA, R. (2011). Memoria, historia y educación: genealogía de una singular alianza. En C. Lomas (coord.), *Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria* (pp. 163–195). Barcelona, España: Octaedro.
- DEL RÍO, A. (2007). La memoria histórica en escena. Demandas y movimientos sociales. En G. ACOSTA, A. DEL RÍO y J. M. VALCUENDE (coords.), *La recuperación de la memoria histórica: una perspectiva transversal desde las ciencias sociales* (pp. 103–115). Sevilla, España: Centro de Estudios Andaluces, Consejería de la Presidencia, Junta de Andalucía.
- DÍEZ, E. J. (dir.) (2012). *La memoria histórica en los libros de texto escolares*. León, España: Producción Editorial Foro por la Memoria de León y Ministerio de la Presidencia.
- ESCUADERO, R., CAMPELO, P., PÉREZ GONZÁLEZ, C., y SILVA, E. (2013). *Qué hacemos para reparar a las víctimas, hacer justicia, acabar con la impunidad y por la construcción de la memoria histórica*. Madrid, España: Akal.
- ESPINOSA, F. (2007). Cómo acabar de una vez por todas con la memoria histórica. En G. ACOSTA, A. DEL RÍO y J. M. VALCUENDE (coords.), *La recuperación de la memoria histórica: una perspectiva transversal desde las ciencias sociales* (pp. 42–52). Sevilla, España: Centro de Estudios Andaluces, Consejería de la Presidencia, Junta de Andalucía.
- FERNÁNDEZ DE MATA, I. (2011). Demediados y desajustados. Los conflictos de la memoria como antesala de la reparación y la justicia. En L. DÍAZ, O. FERNÁNDEZ y P. TOMÉ (coords.), *Lugares, tiempos, memorias. La antropología ibérica en el siglo XXI* (pp. 221–238). León, España: Universidad de León.
- GEERTZ, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.

- HOBBSAWM, E. (2002). Introducción: la invención de la tradición. En E. HOBBSAWM y T. RANGER (eds.), *La invención de la tradición* (pp. 7–21). Barcelona, España: Crítica.
- IBÁÑEZ, J. (1986). *Más allá de la Sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica*. Madrid, España: Siglo XXI.
- KVALE, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- LUQUE, A., y PÉREZ GUIRAO, F. J. (2013). *La percepción de la memoria histórica por el alumnado de Educación Secundaria. Estudio comparativo en los institutos de la provincia de Sevilla* (tesis de pregrado). Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- MESA, J. (2005). El duelo interrumpido: el sufrimiento presente. En *Documentación. II Jornadas Memoria y Justicia: la represión en Huelva y en la cuenca minera. Huelva 1, 2 y 3 de abril de 2005* (pp. 15–17). Sevilla, España: Asociación Memoria Histórica y Justicia de Andalucía (inédito).
- NAVARRO, V. (2004). *Bienestar insuficiente, democracia incompleta. Sobre lo que no se habla en nuestro país*. Barcelona, España: Anagrama.
- PÉREZ BERNAL, M. (2007). La mirada de los perdedores: dignidad y justicia. En G. ACOSTA, A. DEL RÍO y J. M. VALCUENDE (coords.), *La recuperación de la memoria histórica: una perspectiva transversal desde las ciencias sociales* (pp. 85–101). Sevilla, España: Centro de Estudios Andaluces, Consejería de la Presidencia, Junta de Andalucía.
- PÉREZ GARZÓN, J. S. (2010). Entre la historia y las memorias: poderes y usos sociales en juego. En J. S. PÉREZ GARZÓN y E. MANZANO, *Memoria histórica* (pp. 23–69). Madrid, España: CSIC y Catarata.
- PÉREZ GUIRAO, F. J. (2016). *Las emociones de la memoria. Tres historias de mujeres a partir de la exhumación de la fosa común del cementerio de Puerto Real (Cádiz)*. Cádiz, España: El Boletín.
- PÉREZ SERRANO, J. (2007). La transición a la democracia como modelo analítico para la historia del presente: un balance crítico. En R. QUIROSA y C. MUÑOZ, *Historia de la Transición en España. Los inicios del proceso democratizador* (pp. 61–76). Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- PRATS, J. (2001). *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Mérida, España: Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, Junta de Extremadura.
- ROSA, A. (2006). Recordar, describir y explicar el pasado, ¿qué, cómo y para el futuro de quién? En M. CARRETERO, A. ROSA y M. F. GONZÁLEZ (comp.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 41–51). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- RUIZ TORRES, P. (2007). Los discursos de la memoria histórica en España. *Revista de historia contemporánea Hispania Nova*, 7, 305–333. Recuperado de <http://hispanianova.rediris.es/7/dossier/07d001.pdf>
- SÁNCHEZ-LAFUENTE, J. (2007). ¿Qué tratamiento se da a la II República, a la Guerra Civil y al Franquismo en los libros de texto de Historia de 4º de ESO? En G. Acosta, A. DEL RÍO y J. M. VALCUENDE (coords.), *La recuperación de la memoria histórica: una perspectiva transversal desde las ciencias sociales* (pp. 195–201). Sevilla, España: Centro de Estudios Andaluces, Consejería de la Presidencia, Junta de Andalucía.
- VALLS, R. (2009). *Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y Dictadura franquista en las aulas*. Valencia, España: Publicacions de la Universitat de València.
- VELASCO, H., y DÍAZ DE RADA, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid, España: Trotta.
- WILCOX, K. (1993). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En H. VELASCO, F. J. GARCÍA CASTAÑO y A. DÍAZ DE RADA (eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 95–126). Madrid, España: Trotta.