

LEHEN HEZKUNTZAKO GRADUA

2022/2023 ikasturtea

**GAI GATAZKATSUAK LEHEN HEZKUNTZAKO GIZARTE
ZIENTZIEN IRAKASKUNTZAN**

GERRA ZIBILA, FRANKISMOA ETA MEMORIA HISTORIKOA

Egilea: Nekane Aristondo Casado

Zuzendaria: Iratxe Gillate Aierdi

Leioan, 2023ko maiatzaren 31n

AURKIBIDEA

Sarrera	3
1. Gai gatazkatsuak Lehen Hezkuntzan	4
1.1. Gai gatazkatsuak curriculumean eta gizarte zientzien irakaskuntzan	4
1.2. Irakasleak eta gai gatazkatsuen lanketa.....	6
1.3. Gerra zibila eta memoria historikoaren trataera Lehen Hezkuntzako ikasgeletan.....	8
2. Atal enpirikoa	10
2.1. Metodoa.....	10
2.1.1. Helburuak	10
2.1.2. Parte-hartzaileak.....	11
2.1.3. Aldagaiak eta neurtzeko tresnak	11
2.1.4. Diseinua eta prozedura	12
2.1.5. Datuen analisisa	13
2.2. Emaitzak eta ondorioak	13
2.2.1. Emaitzak.....	13
2.2.2. Eztabaida eta ondorioak	23
3. Etika profesionala eta datuen babesa	26
4. Erreferentzia bibliografikoak.....	26

PIL-PILEAN DAUDEN GAIAK ETA MEMORIA HISTORIKOA LEHEN HEZKUNTZAN

Nekane Aristondo Casado

UPV/EHU

Lehen Hezkuntzan gai gatazkatsuak lantzea ikasleen pentsamendu kritikoa garatzeko eta Gizarte Zientzietako edukiak lantzeko proposamen metodologiko eraginkorrenetako bat da. Halere, ikasgeletan presentzia urria dute oraindik. Horregatik, ikerketa honekin jakin nahi da lanean zein formazioan dauden Lehen Hezkuntzako irakasleek ikasgeletan gai gatazkatsuen eta memoria historikoaren tratamenduari buruz duten pertzepzioa. Horretarako, galdetegi bat diseinatu da eta, batetik, EHUko eta BAMeko Lehen Hezkuntzako Graduko 42 ikasleri aplikatu zaie, eta, bestetik, Bizkaiko hainbat ikastetxetako 29 irakasleri. Emaitzek erakutsi dute parte-hartzaileen gai hauekiko segurtasun eza, prestakuntzan dauden irakasleak lanean daudenak baino pretago egon arren. Beraz, irakasleen hasierako eta etengabeko prestakuntza hobetu eta gai horien erabilera areagotu behar da.

Gai gatazkatsuak, memoria historikoa, Gizarte Zientziak, Lehen Hezkuntza, formakuntza

Trabajar temas conflictivos en Educación Primaria es una de las propuestas metodológicas más eficaces para desarrollar el pensamiento crítico del alumnado y trabajar los contenidos de Ciencias Sociales. Sin embargo, todavía tienen escasa presencia en las aulas. Esta investigación quiere conocer la percepción del profesorado de Educación Primaria, en formación y en activo, sobre el tratamiento de los temas candentes y la memoria histórica en las aulas. Para ello, se ha diseñado y aplicado un cuestionario a 42 alumnos/as del Grado de Educación Primaria de la UPV y BAM, y a 29 profesoras/es de diferentes centros de Bizkaia. Los resultados han demostrado la inseguridad de los participantes respecto a estos temas, a pesar de que el profesorado en formación está más preparado que el activo. Por tanto, hay que mejorar la formación inicial y continua del profesorado, y aumentar el uso de estos temas.

Temas conflictivos, memoria histórica, Ciencias Sociales, Educación Primaria, formación

Working on contentious issues in Primary Education is one of the most effective methodological proposals for developing students' critical thinking and working on the contents of Social Sciences. However, they still have little presence in classrooms. With this research we want to figure out the perception of Primary Education teachers, both in training and active, about the treatment of controversial topics and historical memory in classrooms. To do so, a questionnaire has been designed and applied to 42 UPV/EHU and BAM students of the Bachelor's Degree in Primary Education, and to 29 teachers from various schools in Bizkaia. The results have shown the insecurity of the participants regarding these topics, even though the teachers in training are more prepared than those who are active. Therefore, it is necessary to improve the initial and continuous training of teachers, and to increase the use of these issues.

Contentious issues, historical memory, Social Sciences, Primary Education, training

Sarrera

Hezkuntzak ikasleei bizi diren gizartea ulertzeko eta bertan aktiboki parte hartzeko aukera emango dien prestakuntza emateko erronkari egin behar dio aurre etengabe. Testuinguru horretan, Lehen Hezkuntzan pil-pilean dauden gaiak lantzea ikasleen pentsamendu kritikoa garatzeko eta, batez ere, Gizarte Zientzietako edukiak lantzeko proposamen metodologiko eraginkorrenetako bat da. Izan ere, gai horiek, duten garrantzia eta gaurkotasuna ezaugarri, gizartean eztabaida sortzen dute, eta horrek ikasleen pentsamendu kritikoa eta parte-hartze aktiboa sustatzen laguntzen du.

Halaber, Lehen Hezkuntzan funtsezkoa da ikasleen interesa piztea eta lotura esanguratsuak ezartzea eduki akademikoen eta haien eguneroko errealitatearen artean. Hortaz, gai gatazkatsuak aukera paregabea dira helburu hori lortzeko, ikasleen ingurune sozial, politiko eta kulturalen dauden egoerak eta problematikak jorratzen baitituzte.

Nolanahi ere, Gizarte Zientziak ikasgelan presentzia urria dute oraindik eta irakaskuntzak eredu tradizionaletan oinarritutako eskolak izaten jarraitzen du. Hau dela eta frankismoa, gerra zibila eta memoria historikoa bezalako gaiak, ez dira lantzen edo egiten denean testuingurutik kanpo eta egituratuta dauden edukien bitartez lantzen dira. Horregatik, ikerketa honen helburua lanean zein formazioan dauden Lehen Hezkuntzako irakasleek ikasgeletan gai gatazkatsuen eta gerra zibila, frankismo eta memoria historikoaren tratamenduari buruz duten pertzepzioa ikertzea da.

Horretarako, galdetegi bat diseinatu da, galdera irekiez eta Likert eskalaz osatuta. Beraz, metodologia kuantitatibo eta kualitatiboa erabili da. Galdetegia, batetik, EHUko eta BAMeko Lehen Hezkuntzako Graduako 42 ikasleri aplikatu zaie, eta, bestetik, Bizkaiko hainbat ikastetxetako 29 irakasleri.

Amaitzeko, ikerketa honen emaitzek erakusten dutenez, prestakuntzan dauden irakasleek lanean daudenek baino prestago daude Gizarte Zientzietako edukiak gai gatazkatsuen bidez lantzeko, baita sentikorragoak izan daitezkeen edukiak lantzeko ere, hala nola gerra zibila, frankismoa eta memoria historikoa. Hala ere, bi parte-hartzaileek nolabaiteko segurtasunik eza erakutsi dute gai horiek ikasgelan jorratzeko. Horrenbestez, ezinbestekoa da irakasleen hasierako eta etengabeko prestakuntza hobetzea, hezkuntza-eremuan gai horien erabilera sustatzeko zein areagotzeko.

1. Gai gatazkatsuak Lehen Hezkuntzan

Gaur egun pil-pilean dauden gaiak edota gizarteko gai gatazkatsuak iritzi kontrajarriak sortzen dituztenak dira, hau da, nolabaiteko sutsuz defendatzen direnak eta gizartean konfrontazioa sortzen dutenak (López-Facal eta Santiadrían, 2011). Era berean, gai horiek honako ezaugarri hauek dituzte: eztabaida zientifikoa eta soziala eragitea; komunikabideetan presentzia izatea; egungo gaiak ez izan arren, gizartean indarrean egotea; sortzen dituzten interpretazio, jarrera eta iritziengatik eztabaida sortzea; eta ikasleak zuzenean edo zeharka inplika ditzaketen emozioak, sentimenduak, iritziak eta interesak azaleratzea (Pagès eta Santisteban, 2012).

Gizarteko gai gatazkatsuak hezkuntzan lantzea komenigarria izango da, arazoaren eta ingurune hurbilaren arteko lotura sortzen baitute. Hortaz, ikasgelan tratatzen badira, ikasleen interesa eragin dezakete, bai eta ezagutzen eta esperimendatzen dituztenen inplikazio emozionala ere; eta, horrek inguratzen gaituen munduarekiko erantzukizun eta kontzientziario handiagoa sor dezake (Díaz-Moreno eta Felices-de-la-Fuente, 2017). Gainera, gizarte-arazo horien bitartez, ikasleen jarrera aktiboagoa sustatzen da eta etorkizuneko ikuspegi batetik abiatuta, arazo horiek lantzeak ikasleen erantzukizun sozial eta politikoa garatzea ahalbidetzen du (Canal *et al.*, 2012).

1.1. Gai gatazkatsuak curriculumean eta Gizarte Zientzien irakaskuntzan

Gaur egungo curriculuma kompetentzietan oinarritzen da, eta arazo-egoerei erantzun egokiak ematen dakiten pertsonak prestatzeko beharra defendatzen du (236/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculum). Hortaz, pil-pilean dauden gaiak arazo-egoerak planteatzeko aukera ematen dute eta ikasleen mundu eta errealitatearekin bat egiten dute errealak direlako.

Horren haritik, ikasleak kompetentzia sozial eta zibikoa garatu behar du, besteak beste, arazo sozialak testuinguru askotarikoetan interpretatzeko gaitasuna garatzeko (236/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculum). Horiek horrela, gizarte-arazoak gaurkotasuneko eta ikasleen ingurune hurbileko gaiak dira. Horregatik, ikasleak emozionalki inplikatzen dituzten gaiak izanik haurraren konpromiso- eta inplikazio-maila handitzen dute (López-Facal eta Santiadrían, 2011; Díaz-Moreno eta Felices-de-la-Fuente, 2017). Ondorioz, gizarte-arazoak ezinbesteko elementuak dira kompetentzia sozial eta zibikoaren garapenean (Pagès eta Santisteban, 2012).

Gizarte Zientzien irakasgaiari dagokionez, López-Facal eta Santiadrián-en arabera (2011), gai gatazkatsuetan oinarritutako ikaskuntza-jarduerak antolatzeak beste kompetentzia batzuk ere garatzea errazten du: ikasten eta pentsatzen ikasteko kompetentzia; eta informazioaren tratamendua eta norberaren autonomia eta ekimena, besteak beste.

Zalantzarik gabe, gizarte-arazoak hezkuntza-testuinguruetan tratatzeak ikasleak kritikoki trebatzen lagun dezake, baita haien osotasuna pertsona gisa garatzen ere. Izan ere, Ortega-Sánchez-ek (2020) dio eskolan historia eta Gizarte Zientziak irakastearen helburuen funtsezko ardatzak honako hauek izan behar direla: pentsamendu sozial, kritiko eta sortzailea eratzea; eta herritartasun demokratikoa gauzatzeko hezkuntza sustatzea.

Horren harira, literatura zientifikoak erakutsi du arazo sozialak, gai sozialak edo gai eztabaidagarriak irakastea tresna indartsuenetako bat dela herritartasun aktiboa sustatzeko, pentsamendu kritiko-gogoetatsuko trebetasunak garatzeko eta eskuratzeko (Misco, 2013), eta herritartasun demokratikorako hezkuntza sustatzeko (Pollak *et al.*, 2017). Gainera, Gizarte-Zientzien irakaskuntzan gizarte-arazoak lantzeko helburua hiru ardatzetatik abiatu behar da: gero eta gizarte heterogeneoagoetan errealitatea kritikoki ulertzeko beharretik (Kello, 2016); gizarte-justiziaren hezkuntza-sustapenetik; eta erantzunak eraikitzen aktiboki, konprometituta eta arduraz parte hartzen ikastetik (Pagès eta Santisteban, 2012).

Pil-pilean dauden gaiak ikasgeletan lantzea onura handia da, ikasleen garapen pertsonalerako ez ezik, gizarte osorako ere; izan ere, herritar kritikoen, arduratsuen eta sozialki konprometituen prestakuntza ahalbidetzen du, eta haien munduan parte hartuko dute horretarako ezarritako bide demokratikoen bidez (Díaz-Moreno eta Felices-de-la-Fuente, 2017). Era berean, gizarteko gai gatazkatsuak ikasgeletan ikuspegi integratzaile batetik tratatzea Gizarte Zientziak lantzeko proposamen metodologiko nagusietako bat bihurtu da gaur egun; izan ere, formularik egokiena da ikasleengan beharrezko motibazioa sortzeko, landu beharreko edukiaz ez ezik, haren inguruko munduaz ere interesatzen lagunduko dielako (López-Zurita, 2020). Ildo horretatik, Santistebanek (2019) dioenez, ikasgelan jorratutako ezagutzak ikasleen errealitatetik hurbil badaude, ikasleak ikaskuntzan gehiago inplikatzeko eta bizi diren gizartean protagonista sentitzeko balioko dute. Horrez gain, ikasleei eskola bizitzarekin erlazionatzeko aukera ematen diete, bertan lantzen diren ezagutzak aplikatzeko aukera emanez. Gainera, historiaren

irakaskuntzaren porrotaren arrazoietakoa bat edukiak egungo eta munduko arazoekin loturarik ez izatea edo lotura txikia izatea da (Ortega-Sánchez, 2020). Beraz, gizarte-arazo garrantzitsuekin lan egiteak porrot hori saihesten lagun dezake.

1.2. Irakasleak eta gai gatazkatsuen lanketa

Gizarte Zientzien edukien lanketari dagokionez, López-Zuritaren eta Felices-de-la-Fuenteren arabera (2023) testuliburua baliabide nagusi edo bakar gisa erabiltzen da; beraz, Gizarte-Zientziak irakasteko, gehienbat, metodo tradizionala erabiltzen jarraitzen da. Gainera, liburuek ez dute ikasleen ikaskuntza esanguratsua eta integrala sustatzen; eduki itxiak eta behin betikoak aurkezten dituztelako (diziplina- eta kontzeptu-izaerako edukietan oinarritzen dira nagusiki) eta nekez garatzen dituztelako ikasleek garatu beharko lituzketen jarrerekin lotutako bestelako edukiak. Era berean, horrek guztiak zaildu egiten du ikasleek eskolako ezagutza beren ingurunearekin lotzea eta ikasitako edukiak praktikan jartzea, Gizarte Zientzien helburu nagusia baliogabetuz: herritarrei beren munduan kokatzen laguntzea, bertan aktiboki parte har dezaten.

Era berean, soilik liburuetan ikasteko proposatzen diren edukiei erreparatzen badiegu, argitaletxe horiek garrantzitsutzat jotzen dutena emango dugu. Honen adibide garbia da, historiako eskola-eskuliburuetan Gerra zibila eta frankismoari eman zaion trataera. Garai honi emandako tratamendu historikoa azalekoa da oraindik, mito historiko jakin batzuk gezurtatu gabe (Fuertes eta Ibáñez, 2019, Martínez-Rodríguez *et al.*-ek aipatua, 2022), eta traumari esplizituki eta etikoki heldu gabe (Valls, Parra eta Fuertes, 2017, Martínez-Rodríguez *et al.*-ek aipatua, 2022). Ez da sakontzen izaera eztabaidagarriagoko gaietan (Díez, 2013, Luna *et al.*-ek aipatua, 2021), eta ez da agertzen gizartearen alderdi jakin batzuen errepresioa, iraganak gure orainean dituen ondorioei buruzko hausnarketa saihestuz (Morgade, 2017, Luna *et al.*-ek aipatua, 2021). Izan ere, Sartik (2016) dioenez, ikasgeletan irakasten den historia nazioarekiko maitasun sentimenduak eraikitza bideratzen da, eta, horregatik, irakasteko aukeratzen dituzten edukietatik nazioaren iraganeko «akatsak» ezabatzen dituzte. Hori dela eta, klasean lantzen dugunaren arabera, historiaren zati bati edo beste bati emango diogu garrantzia.

Horiek horrela, gizarte-ezagutzari helburu praktikoa eman nahi badiogu, errealitatea ulertzea eta bertan esku hartzea ahalbidetuko duena, ezinbestekoa da inguruan ditugun arazoak ikasgeletara eramatea; baina, gai hauek sartzearekin batera metodologia ere aldatu behar da. Ildo horretatik, historiako eta Gizarte-Zientzietako ikasgelan ikasleei

gizarte-eztabaidak aurkeztea gomendatzen da, hots, ikasleek debateak egitea. Eztabaida horietan hainbat ikuspuntu eta interes egongo dira jokoan, eta beharrezkoa da ikasleek ikuspegi kritiko batetik eraikitzea horri buruzko iritzia (Díaz-Moreno eta Felices-de-la-Fuente, 2017). Halaber, Lopez-Zuritak eta Felices-de-la-Fuentek (2023) diotenez, gizarte zientzietako edukiak lantzeko gizarteko gai gatazkatsuak integratzea funtsezko estrategia da, batez ere, beren erantzukizun sozial eta politikoa erraztuko duten jarrerak gara ditzaten. Edonola ere, gai horiek lantzeko eta eztabaidak egiteko, ikasleek iritzia argudiatzen ikasi behar dute; informazio-iturri fidagarrietan, datu egiaztagarrietan eta arrazoiketa logikoetan oinarrituz (López-Facal eta Santidrián, 2011). Gainera, Gizarte Zientzietan pentsamendu kritikoa garatzea helburua bada, esanguratsua izango da pil-pilean dauden gaiak lantzea eta nazioaren iraganeko «akatsak» aztertzea, ez ezabatzea, baita horiei buruz hausnartzea ere.

Metodologia aldatzeko prozesu horretan, irakasleek funtsezko zeregina dute aldaketarako eta eraldaketarako eragile gisa; gai gatazkatsuak eskoletan lantzearen helburua ez delako gatazka horiek konpontzea, baizik eta gatazkak nola eta zergatik sortzen diren eta demokratikoki nola kudea daitezkeen irakastea (López-Facal eta Santidrián, 2011). Beraz, irakasleek ikasleei tresnak eman behar dizkiete pentsamendu kritikoa gara dezaten eta gatazka horiek nola kudeatu behar dituzten jakin dezaten (era baketsuan, akordioetara iritsiz...). Hori dela eta, Soutok eta López-Facal-ek (2016) diote irakasle-lana gai berri bat azaltze hutsetik haratago doala, ikasleek ezagutza eraikitzea erraztuko duten erabakiak hartzeko estrategia didaktikoak izatea dakarrelako.

Bestalde, pil-pilean dauden arazoak gelan lantzeko, irakasleen jarrera faktore garrantzitsua dela kontuan hartzekoa da. Izan ere, Giroux-ek (1990, Ortega-Sánchez-ek aipatua, 2020, 31 or.) dio: «Las escuelas no son lugares neutrales y, por consiguiente, tampoco los profesores pueden adoptar una postura neutral». Horiek horrela, lehen hezkuntzan era horretako gaiak lantzeko, López-Facal-ek eta Santidrián-ek (2011) aipatzen dute konprometitutako inpartzialtasun-jarrera izatea dela egokiena, hots, irakasleak argi eta garbi adierazi behar duela bere ikuspuntua, baina inposatu barik, baizik eta beste iritzi batzuen azterketa bultzatuz. Azken finean, arazo sozialak curriculumetan sartzearen helburua ikasleen kritikotasuna garatzea da, beren munduari aurre egiteko eta bertan esku hartzeko gai izan daitezen (Díaz-Moreno eta Felices-de-la-Fuente, 2017).

Edonola ere, ezinbestekoa da argi izatea irakasleen esku dagoela beren praktikak eraldatzeko, ikasleak motibatuzko eta irakasteko moduak aldatzeko zeregina; eskolan pil-pilean dauden gaiak erabiltzea ala ez, haiek erabakitzen dutelako (Gutiérrez *et al.*, 2015). Horiek horrela, garrantzitsua da etorkizuneko irakasleek prestakuntza jasotzea (Pagès, 2019) eta ikasgeletan gai gatazkatsuak eta haien ondare-balioa integratzen ikastea (Luna *et al.*, 2021; Delgado-Algarra eta Estepa, 2016; Domínguez-Almansa eta López-Facal, 2016; 2017; López-Facal eta Santidrián, 2011).

Azkenik, aldaketa metodologiko hori gauzatzeko, ezinbestekoa da irakasleen hasierako eta etengabeko prestakuntzak irakaskuntza-eredu kritikoak eraikitzen bideratuta egotea (López-Zurita eta Felices-de-la-Fuente, 2023). Edonola ere, prestakuntzan dauden irakasleekin egindako ikerketa batzuek adierazi dute ez dutela beren burua gai ikusten haien proposamen didaktikoetan konpetentzia zibikoko edukiak integratzeko (Molina *et al.*, 2013) edo iraganeko historiako gaiak sartzeko (Sonlleba eta Sanz, 2019), unibertsitateko prestakuntzaren gabeziak direla eta. Halaber, beste batzuek erakutsi dute ez dakitela zer erabilera izan dezakeen ikasgelan gai gatazkatsuak jorratzeak, gerra zibila kasu (Domínguez-Almanza eta López-Facal, 2017). Hori dela eta, egokia izango litzateke memoria historikoaren tratamendua irakasleen hasierako prestakuntzan sartzea, bere dimentsio gatazkatsuan oinarrituta (Claire, 2001); baita genero-ikuspegia lantzea ere, oraindik irakatsitako historian emakumeen presentzia ikusezina delako (Ortega-Sánchez, 2018).

1.3. Gerra zibila eta memoria historikoaren trataera Lehen Hezkuntzako ikasgeletan

Gizartean badira gai batzuk gai eztabaidagarri bezala ezagutzen direnak, krisiak eta pobrezia, besteak beste; eztabaida eta argudiaketa ahalbidetzen baitute, betiere balioetan oinarrituta. Hala ere, isildutako gai historikoak ere gai eztabaidagarritzat jotzen dira, esaterako, gerra zibilak Espainian izan zituen ondorioak (Santisteban, 2019).

Gerra zibila oraindik ere gai eztabaidagarria da, historiografia akademikoan eta Espainiako gizartean ez baita adostasun historikorik lortu. Era berean, indarkeriazko gertaerak eta horrek eragindako errepresioak ondorio garrantzitsuak utzi zituen, eta ondorio horiek oraindik ere esanguratsuak izaten jarraitzen dute familia- eta politika-eremuan. Denboraren igarotze hutsak ez du bermatu gorrotoa eta mina ahaztea, eta erreparazio-neurrien eskasiak memoria traumatikoen iraupena ekarri du Santisteban-

Fernández, 2019). Gainera, gerra zibilaren eta errepresioaren 600.000 biktimez gain, gatazkak diktadura ekarri zuen, 40 urte baino gehiagoz biztanleriaren zati batek jasandako isiltasuna eta beldurra, hain zuzen ere. Horrek, gainera, gerra zibilaren memoriaren kudeaketa publikoa diktadura-erregimenak luzaroan kontrolatzea ekarri zuen (Martínez-Rodríguez *et al.*, 2022). Hori guztia 1977ko Amnistia Legearen ondorio izan zen nagusiki, frankismo berantiarreko indar politiko guztiek sinatua. Lege horren arabera, gerra zibila eta frankismoa ez ziren erabili behar borroka politiko edo ideologikorako (Valls, 2007). Beraz, prozesu horretan kaltetu nagusiak errepublikaren alde egon ziren indar politikoak izan ziren, haiek izan baitziren errepresioa luzaroan jasan zutenak eta inolako ordainik ezta errekonozimendurik jaso ez zutenak.

Memoria historikoaren berreskuraketari dagokionez, Espainiako testuinguruan, elkarteak izan ziren, galtzaileak jasandako errepresioa aitortzeko prozesua hasi zutenak (Gálvez, 2006). Ordutik, pixkanaka, erreparazio-ekintzak garatu dira. Ekintza horien artean, nabarmentzekoak dira memoria-lekuen eta museoen inguruan egindako lana, bai eta ondare horiek baloratzeko eta hedatzeko funtsezkoak izan diren ondare-hezkuntzako ekintzak ere, hala nola, Bizkaiko Burdin Hesia. Espainian egiten ari diren beste lan handia zibilen testigantzak berreskuratzea izan da; horien artean nabarmentzekoak dira Euskal Autonomia Erkidegoan *Ahotsak* proiektua edo Aranzadi Ikerketa Elkarteak memoria historikoaren inguruan garatutako lan-ildoak (Luna *et al.*, 2021).

Bestalde, nahiz eta Espainiako gerra zibilaren kasuan, ikasgelan lantzearen garrantzia egiaztatu den (Valls, 2007), oraindik ohikoa da liburuetan “errepublika katastrofiko” batean zentratzea, gerra fratrizida baten jatorria eta ordena soziala berrezarri zuen diktadura baten sortzailea dena. Halaber, horietan oraindik biktimak halakotzat onartzea zaila da (Izquierdo-Martín, 2018). Hau da, oraindik gerra zibila lantzeko era ez da egokia, gertakarien tratamendua azalekoa delako eta kolektibo asko ezkutarazi dituztelako. Derrigorrezko irakaskuntzan gerraren faseen eta horretan izandako batailen azalpena ematera mugatzen da (Díez, 2013); gerraren garapen kronologiko eta linealean oinarrituta. Horrez gain, testuingurutik kanpo eta egituratuta dauden edukiak ematen dira (Arias *et al.*, 2019) eta gerraren sinbolo gisa mugarriak aukeratzen dira: Gernikako bonbardaketa (Roigé, 2016) edota Ebroko bataila (Hernández-Cardona y Rojo, 2012), besteak beste. Izan ere, bigarren mailan egon diren edo ahaztuak izan diren gutxiengo batzuen memoriak ez dira agertzen liburuetan (gerretan garaitukoak, esaterako), nahiz

eta egia den azken hamarkada hauetan memoria horiek ondaretzen hasi direla (Acosta eta Quintero, 2008).

Lehen aipatu bezala, gai gatazkatsuak eskolara eramateko, ezinbestekoa da irakasleen formazioa eta arlo honetan hainbat proposamen eta ikerketa egin dira. Proposamen horien artean, Huelvako unibertsitatean garatutakoa dugu; bertan, irakasleen prestakuntza-masterrean, Erorien Harana landu zen eta aukera ezin hobea izan zen ikasgelan eztabaida pizteko (Estepa eta Delgado-Algarra, 2021). Bestalde, Santiagoko Unibertsitateko Lehen Hezkuntzako Graduko ikasleekin egindako lana dugu, ondoren, Lehen Hezkuntzako ikasleekin inplementatu zena. Inplementazio horrek gatazkan dagoen ondarea erabiltzearen aldeko balorazioa erakutsi zuen, zehazki, emozioen tratamendua eta iraganaren hausnarketa kritikoa garatzeko elementu gisa. Edonola ere, gaia ikasgelan lantzeko zailtasuna nabarmendu zuten, edukiaren konplexutasunagatik, baita ikasleen familietan sor ditzaketen tentsio egoerengatik (Domínguez-Almansa y López-Facal, 2017). Azkenik, aipatzekoa da Gillate *et al.*-en arabera (2023), UPV/EHUn martxan jarritako ikerketan konprobatu dela gizartean eztabaidagarriak diren gaiak eta baliabide didaktiko teknologikoen erabilerak ikasleen historia aztertzeke interesa areagotu dutela, eta zeharka gizarterako eta herritartasunerako gaitasunaren garapenean eragina izan dutela.

Errealitate horren aurrean, gogorarazi behar dugu ikasgeletan memoria lantzea konpromiso demokratikoko kontua dela, duela gutxi arte alde batera utzi diren «beste historia» batzuk kontatzeko eta tipologia desberdineko biktimei erreparazio-lana egiteko balio baitu (Delgado-Algarra, 2019). Era berean, beharrezkoa da lotura emozionalak ezartzea basakeriaren biktimekin, gerretan eta beste indarkeria-testuinguru batzuetan egindako ankerkeriak ez ahazten lagunduz (Estepa eta Martin, 2018); baita enpatia landuz ere, pentsamendu historikoaren funtsezko elementua baita (Molina eta Salmeron, 2020).

2. Atal enpirikoa

2.1. Metodoa

2.1.1. Helburuak

Orokorra: Lanean zein formazioan dauden Lehen Hezkuntzako irakasleek ikasgeletan pil-pilean dauden gaien eta, gerra zibila, frankismoa eta memoria historikoaren tratamenduari buruz duten pertzepzioa ikertzea.

Helburu zehatzak hauek dira:

1. Lanean eta formazioan dauden Lehen Hezkuntzako irakasleek ikasgeletan pil-pilean dauden gaien tratamenduari buruz duten pertzepzioa ikertzea.
2. Lanean eta formazioan dauden Lehen Hezkuntzako irakasleek gerra zibila, frankismoa eta memoria historikoa gai gatazkatsutzat hartzen duten egiaztatzea.

2.1.2. Parte-hartzaileak

Ikerketa formazioan eta lanean dauden Lehen Hezkuntzako irakasleentzat zuzenduta dagoenez, bi motatako parte-hartzaileak egon dira. Lehenengo parte-hartzaileei dagokienez, Bilboko Hezkuntza Fakultateko 3. eta 4. mailako Lehen Hezkuntzako ikasleak eta BAM-eko (Begoñako Andra Mari Irakasleen Unibertsitate Eskola) Lehen Hezkuntzako 4. mailakoak ikasleak dira. Guztira 42 ikaslek parte-hartu dute, 33 emakumezkoak izanik eta 9 gizonezkoak. Bigarren parte-hartzaileei dagokienez, Bizkaiko hainbat eskolatako 29 irakaslek hartu dute parte, horien artean 20 emakumezkoak izanik eta 9 gizonezkoak.

2.1.3. Aldagaiak eta neurtzeko tresnak

Ikerketa honetan bi aldagai aztertuko dira: batetik, gai gatazkatsuen pertzepzioa eta, bestetik, gerra zibila, frankismoa eta memoria historikoa. Lehenengo aldagaiari dagokionez, prestakuntzan zein lanean dauden irakasleek gai eztabaidagarriei buruz zer ezagutza dituzten eta gai horiek lehen hezkuntzako gelan zer tratamendu ematen/emango dieten/lieketen ikertu nahi da. Bigarrenari dagokiolarik, parte-hartzaileek gerra zibila, frankismo eta memoria historikoa lehen hezkuntzako ikasleekin landu beharreko gai eztabaidagarritzat hartzen duten ala ez egiaztatu nahi da, baita gai horren tratamendua aztertu ere (1. taula).

Aldagaia	Helburua	Partaideak	Galdetegiak
Gai gatazkatsuen pertzepzioa	1. helburua	Formazioan eta lanean dauden irakasleak	2. atala
Gerra zibila, frankismoa eta memoria historikoa	2. helburua		3. atala

1. taula. Aldagaiak eta neurtzeko tresnak.

Aldagai horien datuak lortzeko erabili den neurtzeko tresna *ad hoc* egindako galdetegia izan da, López-Zuritak (2020) irakasleei zuzendutako galdetegian oinarrituta. Galdetegia bi parte-hartzaile motari zuzenduta dagoenez, galdera kopurua aldatu egiten da galdetegi batetik bestera. Lanean dauden irakasleen kasuan, galdetegia 28 galderaz osatuta dago; eta formazioan daudenen kasuan, 25 galderaz osatuta. Galdera-sorta 3 ataletan banatzen da; lehenengo atalean, parte-hartzaileen datu soziodemografikoak jakiteko erabili denez, lanean dauden irakasleen edo formazioan daudenen arabera galderez osatuta dago: 6 galdera lanean daudenenentzat (ikus 1. eranskina) eta 3 galdera formazioan daudenenentzat (ikus 2. eranskina). Beste bi atalak, berriz, berdinak dira bi parte-hartzaile motentzat. Bigarren ataleko galderak irakasleek pil-pilean dauden gaiei buruz duten ezagutza eta gai horiek lantzeko erabiltzen/erabiliko duten/luketen modua aztertzerantz bideratuta daude (16 galdera) (ikus 3. eranskina). Hirugarren atalean, gai eztabaidagarri zehatz bati buruzko galderak egiten dira (6 galdera), zehazki, gerra zibila, frankismo eta memoria historikoari buruzkoak (ikus 4. eranskina).

Amaitzeko, galdetegia galdera irekiez eta Likert eskalaz (1: ez nago batere ados – 4: guztiz ados nago) osatuta dago. Galdera irekiak erantzun sakon eta aberatsagoak lortzeko erabili diren bitartean, Likert eskalakoak jarrerak neurtzeko egokiagoak izan dira (Juaristi, 2003).

2.1.4. Diseinua eta prozedura

Ikerketa honen helburua formazioan zein lanean dauden irakasleek ikasgeletan pil-pilean dauden gaien eta memoria historikoaren tratamenduari buruz duten pertzepzioa jasotzea da; eta, beraz, fenomeno baten zenbait arloren ezagupen zehatza egin nahi denez, Juaristik (2003) dioenez, ikerketa deskribatzailea dela esan daiteke.

Ikerketaren helburuak lortzeko asmoz, tresna bakarra diseinatu da; galdetegi bat, hain zuzen ere. Izan ere, Juaristiren (2003) arabera, era honetako ikerketetan inkestak oso erabilgarriak dira. Gainera, bere esanetan, galdetegi bidez gizartearen jarrerak erraz ezagutu daitezke, eta lagin bat aztertuz, populazio handiei buruzko generalizazioak beste teknika batzuetan baino errazago egin daitezke.

Diseinua bi parte-hartzaile motari zuzenduta dago, batetik, formazioan dauden irakasleentzat, eta, bestetik, lanean dauden irakasleentzat. Horretarako, lehenik eta behin, galdetegia diseinatu eta sortu da. Ondoren, galdetegia bi parte-hartzaile motari pasatu

behar zitzaiela kontuan hartuta, jarraitutako prozedura desberdina izan da. Alde batetik, prestakuntzan dauden irakasleen erantzunak lortzeko, lehen urratsa Bilboko Hezkuntza Fakultateko 3. eta 4. mailako Lehen Hezkuntzako ikasleekin harremanetan jartzea izan zen, *whatsapp* bidez galdetegia bidaliz. Horrez gain, BAM-eko (Begoñako Andra Mari Irakasleen Unibertsitate Eskola) Lehen Hezkuntzako 4. mailako ikasleei ere pasatu zitzaizen galdetegia.

Beste aldetik, lanean dauden irakasleen erantzunak lortzeko, ikertzaileak graduan zehar egin dituen praktiketan ezagutu dituen irakasleei pasatu die galdetegia. Halaber, erantzun gehiago lortzeko asmoz, galdetegia Bizkaiko beste eskola batzuetan pasatu du. Horrela, Bizkaiko hainbat eskolatako irakasleen erantzunak lortu dira. Esan beharra dago parte-hartzaileen baimena eskatu dela galdetegiaren erantzunak lan honetan erabiltzeko.

Amaitzeko, galdetegiak apirilean bidali ziren eta azken erantzunak maiatzaren lehenengo egunetan jaso dira.

2.1.5. Datuen analisia

Galdetegiaren bidez lortutako datuak eta emaitzak aztertzeko zein interpretatzeko, tresna egokiak erabiltzea funtsezkoa da. Hortaz, datu kuantitatiboak zehazteko, *Excel* programa erabili da, eta, kualitatiboetarako, ikertzaileak erantzun guztiak bildu eta aztertu ditu.

2.2. Emaitzak eta ondorioak

2.2.1. Emaitzak

Emaitzak helburuak jarraituz aurkeztuko dira:

Gai gatatzatsuen pertzepzioa

Lehenengo helburua lanean eta formazioan dauden Lehen Hezkuntzako irakasleek ikasgeletan pil-pilean dauden gaien tratamenduari buruz duten pertzepzioa ikertzea da.

Emaitzek erakutsi dute lanean dauden irakasleek ez daukatela argi zer diren pil-pilean dauden gaiak, gehien errepikatu diren definizioetan ikus dezakegunez: *interes politikoak sortarazten dituztenak, komunikabideetan agertzen direnak, zailak lantzeko...* Formazioan dauden irakasleek, berriz, erakutsi dute badakitela zer diren, gehien errepikatu diren erantzunek adierazi dutenez: *gizartean asko entzuten direnak, gure*

artean eztabaidak sortzen dituztenak, interesa pizten dutenak, iritzi desberdinak sortzen dituztenak, eskoletan landu behar direnak...

Lanean dauden irakasleak ados edota guztiz ados daude berdintasuna (% 100; n = 29) genero-indarkeria (% 100; n = 29) eta sare sozialen erabilgarritasuna (% 86,2; n = 25) pil-pilean dauden gaiak direla esatean; baita formazioan dauden irakasleen kasuan ere, % 90,4k (n = 38), % 97,6k (n = 41) eta % 80,9k (n = 34), hurrenez hurren. Bestalde, ados daude edota erabat ados daude gerrak pil-pilean dauden gaiak direla esatean, baina ehuneko txikiagoan, % 65,5 (n = 19) lanean daudenen kasuan, eta % 71,4 (n = 30) formazioan daudenen kasuan (2. taula).

2.2. galdera	Lanean								Formazioan							
	1		2		3		4		1		2		3		4	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Berdintasuna	0	0	0	0	14	48,3	15	51,7	0	0	4	9,5	9	21,4	29	69,0
Globalizazioa	2	6,9	15	51,7	4	13,8	8	27,6	2	4,8	13	31	19	45,2	8	19,0
Pobrezia	4	13,8	16	55,2	6	20,7	3	10,3	2	4,8	15	35,7	17	40,5	8	19,0
Genero-indarkeria	0	0	0	0	16	55,2	13	44,8	0	0	1	2,4	8	19	33	78,6
Sare sozialen erabilera	1	3,4	3	10,3	14	48,3	11	37,9	3	7,1	5	11,9	14	33,3	20	47,6
Gerrak	2	6,9	8	27,6	12	41,4	7	24,1	2	4,8	10	23,8	15	35,7	15	35,7
Kulturen arteko bizikidetzak	7	24,1	11	37,9	7	24,1	4	13,8	6	14,3	17	40,5	14	33,3	5	11,9
Giza eskubideen galera	2	6,9	16	55,2	6	20,7	5	17,2	6	14,3	15	35,7	15	35,7	6	14,3
Arrazakeria/xenofobia	1	3,4	13	44,8	9	31	6	20,7	2	4,8	11	26,2	14	33,3	15	35,7
Animalia esperimentazio	16	55,2	9	31	4	13,8	0	0	14	33,3	15	35,7	10	23,8	3	7,1

2. taula. Zeintzuk dira pil-pilean dauden gaiak? (1/2)

Eztabaida-gai zehatzagoi dagokienez, 3. taulan ikus daitekeenez, parte-hartzaile gehienak, lanean daudenen % 86,2 (n = 25) eta formazioan daudenen %88,1 (n = 37), ados edota guztiz ados daude Errusiaren eta Ukrainaren arteko gerra pil-pilean dagoen gaia dela esatean. Gainerako gaiak ez dituzte eztabaidazkotzat jotzen, baina laugarren gaiari dagokionez (Euskal Herriko gatazka), aldea dago lanean dauden eta prestakuntzan dauden irakasleen artean: lanean daudenen % 13,7k (n = 4) pil-pilean dagoen gai dela esaten du, eta formazioan daudenen kasuan % 28,6k (n = 12).

2.3. galdera	Lanean								Formazioan							
	1		2		3		4		1		2		3		4	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Errusia eta Ukraina arteko gerra	0	0	4	13,8	10	34,5	15	51,7	1	2,4	4	9,5	8	19,0	29	69,0
Gerra zibila, frankismoa eta memoria historikoa	8	27,6	15	51,7	5	17,2	1	3,4	16	38,1	18	42,9	7	16,7	1	2,4

Irun eta Hondarribiko alardea	18	62,1	9	31,0	2	6,9	0	0	22	52,4	15	35,7	5	11,9	0	0
Euskal Herriko gatazka	13	44,8	12	41,4	3	10,3	1	3,4	16	38,1	14	33,3	10	23,8	2	4,8

3. taula. Zeintzuk dira pil-pilean dauden gaiak? (2/2)

Ildo beretik, parte-hartzaileei galdetu zaienean haien ustez zeintzuk diren eskolan landu ahal diren gai gatazkatuak, lanean zein prestakuntzan dauden irakasleek hurrengo gaiak aipatu dituzte: *LGTBIQA+ kolektiboaren eskubideak, emakumeen eskubideak, gerra batzuk (Palestina eta Israel, Txina eta Taiwan...), bullying, klima aldaketa, haurdunaldi subrogatua, drogak, animalien kontrako indarkeria...* Bestalde, gai batzuetan ez datoz bat, lanean dauden irakasleek *adimen artifiziala eta krisi ekonomikoa* aipatzen dituzten bitartean, prestakuntzan dauden irakasleek beste gai batzuk aipatzen dituzte, hala nola, *errefuxiatuak, osasun mentala eta sí es sí legea*.

Parte-hartzaileek pil-pilean dauden gaiak lantzeko jaso duten prestakuntzari dagokionez, 4. taulan ikus daitekeen bezala, alde handia egon da bi taldeen artean. Formazioan dauden irakasleen kasuan, % 50,5ak (n = 19) adierazi du prestakuntza jaso duela, berriz lanean daudenen kasuan, bakarrik % 17,2k (n = 5) jaso du.

2.5. galdera	Lanean								Formazioan							
	1		2		3		4		1		2		3		4	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	11	37,9	13	44,8	4	13,8	1	3,4	3	7,1	20	47,6	14	33,3	5	11,9

4. taula. Parte-hartzaileen formakuntza gai eztabaidagarrietan

Formakuntza horri dagokionez, esan beharra dago formazioan dauden irakasleek prestakuntza hori unibertsitatean jaso duten bitartean, lanean dauden irakasleetatik 2 pertsonak baino ez dutela unibertsitatean jaso. Gainerakoek haien kabuz edota ikastetxean jaso dute. Bi parte-hartzaile motek landu dituzten gaietako batzuk *berdintasuna* eta *genero-indarkeria* dira. Hala ere, formazioan dauden irakasleen kasuan, gai gehiago landu dituzte, besteak beste: *Espainiako Gerra Zibila Euskal Herrian, memoria historikoa, heriotza, immigrazioa, eta abar*.

Jarrantzeko, lanean dauden irakasleen % 86,2k (n = 25) eta formazioan daudenen % 92,8k (n = 39) adierazi dute gai horiek Gizarte Zientzien edukiak lantzeko erabiliko lituzketela. Hala ere, formazioan daudenak erabat ados daudela ehuneko handiagoan adierazi dute (% 57,1; n = 24), lanean daudenen ehunekoa baino (% 37,9; n = 11) (5. taula).

2.7. galdera	Lanean								Formazioan							
	1		2		3		4		1		2		3		4	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	1	3,4	3	10,3	14	48,3	11	37,9	1	2,4	2	4,8	15	35,7	24	57,1

5. taula. *Gizarte Zientzien arloko curriculum-edukiak lantzeko erabilgarriak ala ez*

Horren harira, gai horiek Gizarte Zientzien edukiak lantzeko zergatik erabiliko lituzketen galdetu zaienean, lanean dauden irakasleek gai horiek *ikasleen interesekoak direla* eta *pentsamendu kritikoa lantzeko balio dutela* esan dute. Prestakuntzan dauden irakasleei dagokienez, aipatu dute gai horiek erabiliko lituzketela *ikasleek pentsamendu kritikoa eta pentsamendu historikoa gara ditzaten*, eta, batez ere, *ikasleek bizi diren mundua uler dezaten eta egoerei kritikoki aurre egiten jakin dezaten*. Nolanahi ere, ados ez dauden parte-hartzaileek hurrengo adierazi dute: ez lituzketela erabiliko *denbora gutxi dutelako*, eta *tutoretzan landuko lituzketela* (lanean daudenen kasuan); eta *ez dutela formazio nahikorik jaso horiek lantzeko*, eta *gai batzuk ez direla egokiak Lehen Hezkuntzarako* (formazioan daudenen kasuan).

Lehen Hezkuntzan lehenbailehen landuko lituzketen gaiak dagokienez, bi parte-hartzaile motak bat datoz gai hauetan: *feminismoa (berdintasun hitza erabiltzen dute lanean daudenek)*, *genero-indarkeria*, *arrazakeria*, *sare sozialen erabilera*, *bizikidetzak*, *giza-eskubideak...* Nolanahi ere, gai batzuetan ez datoz bat: lanean daudenen kasuan, esaterako, *bullying* eta *aldaketa klimatikoa* aipatzen dituzte; eta, formazioan daudenen kasuan, adibidez, *kulturartekotasuna*, *gerrak*, *Euskal Herriko historia*, *LGBTQ+*, *ikasleek gertu dituzten gaiak*, *errefuxiatuak...*

Bestalde, pil-pilean dauden gaien tratamenduaren iritziei dagokienez, bi parte-hartzaile taldeak bat datoz erantzun gehienetan; ados edota guztiz ados daude 6. taularen hurrengo itemekin: *1. Ikasgeletan erabili*, *2. Pentsamendu kritikoa*, *3. Konpetentziak garatu*, *4. Pentsamendu historiko* eta *9. Ikaskuntza esanguratsu*. Lanean daudenen % 86,2 (n = 25) eta % 100 (n = 29) bitartekoak, eta formazioan daudenen % 90,5 (n = 38) eta % 100 (n = 42) bitartekoak.

Edonola ere, 5. eta 6. itemei dagokienez (*5. Lanketa oso zaila* eta *6. Irakaskuntza zaildu*), parte-hartzaileen emaitzen arteko aldea dago; lanean dauden irakasleen % 20,7 (n = 6) ados edo erabat ados dago 5. itemarekin, eta prestakuntzan dauden irakasleak, berriz, %

38,9 (n = 16) dira. Gauza bera gertatzen da 6. *itemarekin*, lanean daudenen % 13,8 (n = 4) ados edota erabat ados dago, eta prestakuntzan daudenen artean, berriz, % 33,3 (n = 14).

2.10. galdera	Lanean								Formazioan							
	1		2		3		4		1		2		3		4	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Ikasgelan erabili	0	0	2	6,9	11	37,9	16	55,2	0	0	1	2,4	10	23,8	31	73,8
2. Pentsamendu kritikoa	0	0	0	0	3	10,3	26	89,7	0	0	0	0	11	26,2	31	73,8
3. Konpetentziak garatu	0	0	1	3,4	8	27,6	20	69,0	0	0	1	2,4	13	31,0	28	66,7
4. Pentsamendu historiko	0	0	4	13,8	7	24,1	18	62,1	0	0	4	9,5	13	31,0	25	59,5
5. Lanketa oso zaila	10	34,5	13	44,8	5	17,2	1	3,4	8	19,0	18	42,9	11	26,2	5	11,9
6. Irakaskuntza zaildu	18	62,1	7	24,1	3	10,3	1	3,4	20	47,6	8	19,0	11	26,2	3	7,1
7. Edukiak zaildu	14	48,3	8	27,6	4	13,8	3	10,3	22	52,4	12	28,6	6	14,3	2	4,8
8. Emozio negatiboak	18	62,1	5	17,2	4	13,8	2	6,9	18	42,9	16	38,1	5	11,9	3	7,1
9. Ikaskuntza esanguratsu	0	0	0	0	11	37,9	18	62,1	0	0	1	2,4	14	33,3	27	64,3

6. taula. *Pil-pilean dauden gaien inguruko iritziak*

Horren harira, pil-pilean dauden gaien lanketaren bitartez (7. taula), historiaren irakaskuntzan lortzen diren helburuei dagokielarik, formakuntzan dauden irakasleen % 83,33 (n = 35) guztiz ados dago taularen 1. *itemarekin* (*Gizartea ulertu*), %78,6 (n = 33) 2. *itemarekin* (*Aldaketak ulertu*) eta % 81 (n = 34) 4. *itemarekin* (*Baloreak eta etika*). Lanean dauden irakasleen kasuan, ordea, erabateko adostasuna, batez ere, 4. *itemean* (*Baloreak eta etika*) adierazi dute % 65,5ekin (n = 19).

2.11. galdera	Lanean								Formazioan							
	1		2		3		4		1		2		3		4	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Gizartea ulertu	1	3,4	0	0	12	41,4	16	55,2	0	0	1	2,4	6	14,3	35	83,3
2. Aldaketak ulertu	1	3,4	0	0	15	51,7	13	44,8	0	0	0	0	9	21,4	33	78,6
3. Historia ulertu	0	0	3	10,4	11	37,9	15	51,7	0	0	4	9,5	9	21,4	29	69,0
4. Baloreak eta etika	1	3,4	1	3,4	8	27,6	19	65,5	0	0	3	7,1	5	11,9	34	81,0
5. Arrazoi eta ondorioak	0	0	2	6,9	11	37,9	16	55,2	0	0	3	7,1	11	26,2	28	66,7

7. taula. *Gai gatazkatsuak lantzen historiaren irakaskuntzan lortzen diren helburuak*

Gizarte Zientzietako ikasgelan gai eztabaidagarriak lantzeko oztopoei dagokienez (8. taula), lanean dauden irakasleek adierazi dute oztoporik handiena programazioa garatzeko duten denbora dela (% 79,3; n = 23). Formazioan dauden irakasleak, bestalde, ados edota erabat ados daude hurrengo oztopoetan: programazioa garatzeko daukaten denbora (% 83,3; n = 35), gai horiek lantzeari buruz familiek duten iritzia (% 85,7; n =

Irakaslearen azalpena	0	0	9	31,0	14	48,3	6	20,7	2	4,8	14	33,3	17	40,5	9	21,4
Debateak	0	0	1	3,4	11	37,9	17	58,6	0	0	2	4,8	4	9,5	36	85,7
Antzerkiak	1	3,4	4	13,8	14	48,3	10	34,5	1	2,4	6	14,3	16	38,1	19	45,2
Ikerkuntza	0	0	2	6,9	8	27,6	19	65,5	0	0	6	14,3	10	23,8	26	61,9
Proiektuak	0	0	1	3,4	11	37,9	17	58,6	0	0	2	4,8	8	19,0	32	76,2
Museoak bisitatzea	2	6,9	4	13,8	15	51,7	8	27,6	0	0	4	9,5	19	45,2	19	45,2

10. taula. Gai eztabaidagarriak lantzeko metodologia

Horren harira, pil-pilean dauden gaiak lantzeko egokiak iruditzen zaizkien materialei dagokielarik (11. taula), lanean dauden eta formazioan dauden irakasleen erantzunak, berriz ere, bat datoz. Horien ustez, adostasun gehiago lortzen duena *testigantza* da: lanean daudenen % 65,5 (n = 19) eta formazioan daudenen % 76,2 (n = 32) guztiz ados daudelako. Bestalde, *testuliburua* ez dute gai horiek lantzeko egokitzat edota hain egokitzat jotzen: lanean daudenen % 65,5 (n = 19) eta formazioan daudenen % 69,1 (n = 29). Hala ere, gainerako material guztien egokitasunarekin ados edota guztiz ados daude: lanean daudenen % 79,3 (n = 23) eta % 100 (n = 29) bitartekoak, eta formazioan daudenen % 88,1 (n = 37) eta % 95,2 (n = 40) bitartekoak.

2.15. galdera	Lanean								Formazioan							
	1		2		3		4		1		2		3		4	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Testuliburua	2	6,9	17	58,6	9	31,0	1	3,4	7	16,7	22	52,4	11	26,2	2	4,8
Argazkiak-bideoak	0	0	0	0	15	51,7	14	48,3	0	0	3	7,1	14	33,3	25	59,5
Egunkaria	0	0	3	10,3	13	44,8	13	44,8	0	0	3	7,1	16	38,1	23	54,8
Testigantzak	0	0	3	10,3	7	24,1	19	65,5	0	0	2	4,8	8	19,0	32	76,2
Gailu elektronikoak	1	3,4	4	13,8	13	44,8	11	37,9	1	2,4	4	9,5	26	61,9	11	26,2
Dokumentalak	1	3,4	2	6,9	13	44,8	13	44,8	0	0	3	4,8	19	45,2	21	50,0
Gazte eleberriak	1	3,4	5	17,2	18	62,1	5	17,2	0	0	5	11,9	19	45,2	18	42,9

11. taula. Gai eztabaidagarriak lantzeko materiala

Irakasleek gai eztabaidagarriak lantzean izan beharko luketen jarrerari dagokionez (12. taula), lanean dauden irakasleen % 69k (n = 20) uste du irakasleak ikasleen arteko eztabaida sustatu behar duela eta ez duela bere iritzia ezkutatu behar; formazioan daudenen kasuan, % 64,3k (n = 27) pentsatzen du hori. Hala ere, parte-hartzaile askok pentsatzen dute irakasleak ikasleen artean eztabaida sustatu behar duela, baina ez duela bere iritzia eman behar: lanean daudenen % 27,6 (n = 8) eta formazioan daudenen % 33,3 (n = 14).

2.16. galdera	Lanean		Formazioan	
	N	%	N	%
Jarrera neutrala eta debatea saihestu.	1	3,4	1	2,4
Gaiari buruzko ikuspegi bakarra eraman eta kontrako informazioak baztertu.	0	0	0	0
Ikasleengan komunikazioa eta eztabaida sustatu, hainbat ikuspegi gelara eramanez, baina ez du bere posizioa azalduko.	8	27,6	14	33,3
Ikasleengan komunikazioa eta eztabaida sustatu, hainbat ikuspegi gelara eramanez eta bere ikuspuntua ezkutatu gabe.	20	69,0	27	64,3

12. taula. Irakaslearen jarrera

Amaitzeko (13. taula), soilik lanean dauden irakasleen % 48,3k (n = 14) ikasi du Gizarte Zientziak modu didaktikoan unibertsitatean (Gizarte Zientziak nola landu ikasleekin); aldiz, formazioan daudenen kasuan, % 78,6k (n = 33), eta horien % 4,8k (n = 2) didaktika zein edukiak ikasiz.

1.6. galdera ¹	Lanean		Formazioan	
	N	%	N	%
Gizarte Zientzien didaktika ikasiz	14	48,3	33	78,6
Gizarte Zientzietako edukiak ikasiz	13	44,8	7	16,7
Aurreko biak	0	0	2	4,8
Ez dut ikasi	2	6,9	0	0

13. taula. Nola ikasi duzu Gizarte Zientziak unibertsitatean?

Gerra zibila, frankismoa eta memoria historikoa

Bigarren helburua formazioan eta lanean dauden Lehen Hezkuntzako irakasleek gerra zibila, frankismo eta memoria historikoa gai gatazkatsutzat hartzen duten egiaztatzea da.

Emaitzek erakutsi dute (14. taula) lanean dauden irakasleen % 51,7k (n = 15) uste duela memoria historikoa gizartean pil-pilean dagoen gaia dela; formazioan daudenen artean, bestalde, % 57,1ak (n = 24). Nolanahi ere, erabat ados dauden irakasleen kopurua oso txikia da: lanean daudenen % 6,9 (n = 2) eta formazioan daudenen % 7,1 (n = 3).

3.1. galdera	Lanean								Formazioan							
	1		2		3		4		1		2		3		4	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	3	10,3	11	37,9	13	44,8	2	6,9	4	9,5	14	33,3	21	50,0	3	7,1

14. taula. Memoria historikoa pil-pilean dagoen gaia da ala ez

¹ Galdetegiaren 1. atala lanean dauden irakasleen edo formazioan daudenen arabera galderez osatuta dagoenez, lanean daudenen atalean 1.6. galdera da eta formazioan daudenen kasuan, berriz, 1.3. galdera.

Lehen Hezkuntzan memoria historikoaren tratamenduari dagokionez (15. taula), formazioan dauden irakasleen % 64,3 (n = 27) erabat ados dago gai hori Lehen Hezkuntzan lantzearekin, baina lanean dauden irakasleen % 31 (n = 9) bakarrik dago erabat ados. Gainera, lanean dauden irakasleen % 31 (n = 9) ez dago batere ados edota ez dago guztiz ados gaia Lehen Hezkuntzan lantzearekin.

3.2. galdera	Lanean								Formazioan							
	1		2		3		4		1		2		3		4	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	2	6,9	7	24,1	11	37,9	9	31,0	0	0	2	4,8	13	31,0	27	64,3

15. taula. Memoria historikoa Lehen Hezkuntzan landu ala ez

Horren harira, lanean dauden eta gaia Lehen Hezkuntzan (LH) lantzearen alde dauden irakasle askok adierazi dute *ikasleek gaur egungo egoera ulertzeko, iragana ezagutu behar dutela*. Aldiz, kontra egon direnak, *LH-ko ikasleek heldutasun falta dutela eta gaia curriculumarekin ez dela oso bateragarria* aipatu dute. Gainera, lanean dauden irakasle askok *Lehen Hezkuntzako azkenengo zikloan bakarrik landuko luketela* adierazi dute. Bestalde, formazioan dauden irakasleei dagokienez, gaia LH-n lantzearen kontra agertu direnek (% 4,8; n = 2) *Bigarren Hezkuntzan lantzea egokiagoa* dela esan dute. Lantzearen alde egon direnen artean, berriz, erantzun hauek agertu dira: *iraganeko akatsak ez errepikatzeke, gure arbasoen aztarnak berreskuratzeke, gaur egungo egoera ulertu ahal izateke, pentsamendu kritikoa garatzeko...*

Gerra zibila eta frankismoa lantzeko eraginkorra iruditzen zaien metodologiari dagokionez (16. taula), lanean dauden irakasleek *ikerkuntza* (% 65,5; n = 19) eta *proiektuak* (% 69; n = 20) erabat egokiak direla uste dute. Prestakuntzan dauden irakasleek, berriz, *debateak* (% 64,3; n = 27), *ikerkuntza* (% 76,2; n = 32), *proiektuak* (% 76,2; n = 32) eta *museoak bisitatzea* (% 64,3; n = 27) erabat egokiak direla baieztatu dute. Hain eraginkorra iruditzen ez zaien metodologia irakaslearen azalpena da, baina aldea dago lanean daudenen eta formazioan daudenen irakasleen erantzunen artean: lanean daudenen kasuan % 24,1k (n = 7) uste du erabat egokia dela, eta formazioan daudenen kasuan % 16,7k (n = 7).

3.4. galdera	Lanean								Formazioan							
	1		2		3		4		1		2		3		4	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Irakaslearen azalpena	1	3,4	8	27,6	13	44,8	7	24,1	1	2,4	12	28,6	22	52,4	7	16,7

Debateak	1	3,4	6	20,7	7	24,1	15	51,7	0	0	5	11,9	10	23,8	27	64,3
Antzerkiak	2	6,9	6	20,7	9	31,0	12	41,4	4	9,5	6	14,3	11	26,2	21	50,0
Ikerkuntza	1	3,4	1	3,4	8	27,6	19	65,5	0	0	3	7,1	7	16,7	32	76,2
Proiektuak	1	3,4	1	3,4	7	24,1	20	69,0	1	2,4	2	4,8	7	16,7	32	76,2
Museoak bisitatzea	1	3,4	6	20,7	8	27,6	14	48,3	0	0	3	7,1	12	28,6	27	64,3

16. taula. Gerra zibila eta frankismoa lantzeko metodologia

Gerra zibila eta frankismoa lantzeko egokiak edota guztiz egokiak iruditzen zaizkien materialei dagokielarik (17. taula), egokiak edota erabat egokiak iruditzen zaizkie *argazkiak eta bideoak*, *testigantzak* eta *dokumentalak*: lanean daudenen ehunekoak % 89,7tik (n = 26) % 100 era (n = 29) doaz, eta formazioan daudenenak % 92,9tik (n = 39) % 97,6ra (n = 41). Horrez gain, prestakuntzan daudenen % 95,2k (n = 40) *egunkarietako berriak* egokiak edota guztiz egokiak direla adierazi du. Azkenik, *testuliburua* ez dute gai hori lantzeko egokitzat edota hain egokitzat jotzen: lanean daudenen % 48,3 (n = 14) eta formazioan daudenen % 40,5 (n = 17).

3.5. galdera	Lanean								Formazioan							
	1		2		3		4		1		2		3		4	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Testuliburua	4	13,8	11	37,9	12	41,4	2	6,9	4	9,5	21	50,0	15	35,7	2	4,8
Argazkiak eta bideoak	0	0	1	3,4	9	31,0	19	65,5	0	0	1	2,4	14	33,3	27	64,3
Egunkarietako berriak	1	3,4	4	13,8	11	37,9	13	44,8	0	0	2	4,8	15	35,7	25	59,5
Testigantzak	0	0	3	10,3	5	17,2	21	72,4	0	0	2	4,8	5	11,9	35	83,3
Gailu elektronikoak	3	10,3	4	13,8	7	24,1	15	51,7	0	0	7	16,7	20	47,6	15	35,7
Dokumentalak	0	0	0	0	13	44,8	16	55,2	0	0	3	7,1	11	26,2	28	66,7
Gazteentzako eleberriak	2	6,9	6	20,7	16	55,2	5	17,2	2	4,8	4	9,5	18	42,9	18	42,9

17. taula. Gerra zibila eta frankismoa lantzeko materiala

Gerra zibila eta frankismoaren tratamenduari dagokielarik (18. taula), lanean dauden irakasleen % 69k (n = 9) ez du inoiz ikasi nola landu gaia Lehen Hezkuntzako ikasleekin; formazioan daudenen artean, aldiz, bakarrik % 21,4k esaten du ez duela inoiz hori ikasi (*Nola landu*). Bestalde, lanean dauden irakasleen % 55,2 (n = 16) ados edota erabat ados dago gai hori hurrekin lantzeko konplexua dela esatean (*Gai konplexua*); formazioan daudenen artean, berriz, gehiagok pentsatzen dute hori (% 66,6; n = 28). Azkenik, formazioan dauden irakasleen % 73,8k (n = 31) gai hori landuz kompetentzia sozial eta zibikoa lantzen dela erabat baieztatzen du; lanean dauden irakasleen erantzunak, berriz, bananduago daude ados daudenen (% 34,5; n = 10) eta erabat ados daudenen (% 58,6; n = 17) artean (*Kompetentzia sozial-zibikoa*).

3.6. galdera	Lanean								Formazioan							
	1		2		3		4		1		2		3		4	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nola landu	20	69,0	5	17,2	1	3,4	3	10,3	9	21,4	16	38,1	9	21,4	8	19,0
Inplementatzeko gai	1	3,4	8	27,6	16	55,2	4	13,8	2	4,8	11	26,2	22	52,4	7	16,7
Gai konplexua	3	10,3	10	34,5	8	27,6	8	27,6	2	4,8	12	28,6	19	45,2	9	21,4
Pentsamendu historikoa	0	0	3	10,3	13	44,8	13	44,8	0	0	1	2,4	15	35,7	26	61,9
Enpatia lantzeko	0	0	4	13,8	12	41,4	13	44,8	0	0	2	4,8	11	26,2	29	69,0
Arrazoi/ondorioak ulertu	0	0	1	3,4	11	37,9	17	58,6	0	0	0	0	13	31,0	29	69,0
Konpetentzia sozial-zibikoa	0	0	2	6,9	10	34,5	17	58,6	0	0	0	0	11	26,2	31	73,8

18. taula. Gerra zibila eta frankismoaren tratamendua

2.2.2. Eztabaida eta ondorioak

Ikerketan honen datuak interpretatu eta emaitzak azaldu ondoren, ondorioak aztertuko dira, helburu nagusia kontuan izanik: lanean zein formazioan dauden Lehen Hezkuntzako irakasleek gai gatazkatsuen eta gerra zibila, frankismo eta memoria historikoaren tratamenduari buruz duten pertzepzioa ikertzea.

Emaitzek erakutsi dute lanean dauden irakasleek gai gatazkatsuak interes politikoak sortzen dituzten gaiekin eta komunikabideekin lotu dituzten bitartean, formazioan daudenek eztabaidak sortzen dituzten eta ikasleengan interesa sortzen duten gaiekin lotu dituztela, Pagèssek eta Santistebanek (2012) diotenarekin bat etorriz. Beraz, formazioan daudenek gaiei buruz duten ezagutza hori erlazionatuta egon daiteke unibertsitatean jaso duten formakuntzarekin.

Formazio desberdintasun hori nabaria da ikasgeletara eramateko aipatu dituzten gaietan; izan ere, gehienak hezkuntza-esparruan presentzia handiena dutenak izan dira, hala nola, berdintasuna, genero-indarkeria, arrazakeria, sare sozialen erabilera... Nolanahi ere, ikasgelan lehenbailehen landuko lituzketen gaiei buruz galdetu zaienean, soilik formazioan daudenek aipatu dute memoria historikoa. Hala ere, badakigu isildutako gai historikoak ere gai eztabaidagarritzat jotzen direla, esaterako, gerra zibilaren ondorioak (Santisteban, 2019). Beraz, badirudi lanean dauden irakasleek sentikorragoak diren gaiak ez lantzea nahiago dutela.

Halaber, argi geratu da lanean daudenak ez daudela ados memoria historikoa Lehen Hezkuntzan lantzearekin; oro har, Lehen Hezkuntzako azken zikloetan landuko luketela

edo ikasleen heldutasun faltagatik ez lituzketela landuko adierazi dute. Halere, badakigu gizartean eztabaidagarriak diren gaiak Lehen Hezkuntzan landu daitezkeela (Castellví, 2019). Formazioan daudenen gehiengoa, ordea, erabat ados dago gai hau Lehen Hezkuntzan lantzearekin: iraganeko akatsak ez errepikatzeko eta pentsamendu kritikoa garatzeko. Era berean, Delgado-Algarra (2019) dio ikasgeletan memoria lantzea konpromiso demokratikoko kontua dela, duela gutxi arte alde batera utzi diren «beste historia» batzuk kontatzeko. Ondorioz, lanean daudenek memoria historikoa lantzea saihesten dute.

Edonola ere, parte-hartzaile guztiek metodologia aldaketaren alde daudela esan dezakegu, gutxien eraginkortzat hartu dituzten metodologia eta materialak irakaslearen azalpena eta testuliburuak izan direlako. Hori datu positiboa da liburuek ez dutelako ikasleen ikaskuntza esanguratsua eta integrala sustatzen (López-Zurita eta Felices-de-la-Fuente, 2023) eta ez delako sakontzen izaera eztabaidagarriagoko gaitan (Díez, 2013, Luna *et al.*-ek aipatua, 2021). Halaber, bi parte hartzaile motak ados egon dira gizarte-eztabaiden egokitasunarekin gai hauek lantzeko (Díaz-Moreno eta Felices-de-la-Fuente, 2017). Bi parte-hartzaile motak metodologian ados egon arren, formazioan daudenen adostasuna handiagoa izan da (irakaslearen azalpenean, kontrakoa); hortaz, formazioan daudenek erakutsi dute unibertsitatean metodologia aldaketaren garrantzia landu dutela.

Bestalde, bi taldeek gai gatazkatsuen lanketak beren ikasleei pentsamendu kritikoa garatzeko eta ikaskuntza esanguratsua sustatzeko eskaintzen dien aukeren jakitun direla baieztatu dute, Miscok (2013) dioenarekin bat eginez. Hala ere, arazo sozialak zein maiztasunez erabiltzen/erabiliko dituzten/lituzketen galdetu zaienean, lanean dauden irakasleen % 10,3k baino ez duela maiz erabiltzen adierazi du, eta prestakuntzan daudenen artean, aldiz, % 50k. Hortaz, formazioan daudenak lanean daudenak baino askoz prestago daude Gizarte Zientzietako edukiak gai gatazkatsuen bidez lantzeko; eta, López-Zuritaren (2020) esanetan, edukiak lantzeko formularik egokiena da. Ondorioz, formazioan daudenek gai gatazkatsuak edukiak lantzeko metodologiatzat hartzen dituzten bitartean, lanean daudenek, berriz, noizean behin landu beharreko gaitzat hartzen dituzte. Izan ere, lanean dauden irakasle batzuek gai horiek tutoretza saioetan landuko lituzketela aipatu dute; baina Lopez-Zuritak eta Felices-de-la-Fuentek (2023) diotenez, Gizarte Zientzietako edukiak lantzeko gai horiek integratzea funtsezko estrategia da.

Horiek horrela, parte-hartzaileen formakuntzetan desberdintasun nabariak egon arren, bi taldeek gaiak gelara eramateko arazoak eta oztupoak daudela baieztatu dute. Horren harira, Molina *et al.*-ek (2013) diote prestakuntzan dauden irakasleek ez dutela beren burua gai ikusten haien proposamen didaktikoetan konpetentzia zibikoko edukiak integratzeko unibertsitateko prestakuntzaren gabeziak direla eta. Kasu honetan, lanean dauden irakasle batzuek, gai gatazkatsuak definitzean, lantzeko zailak direla esaten dute. Formazioan daudenek, berriz, familien iritzia eta prestakuntzarik eza gai horiek lantzeko oztopotzat hartzen dituzte. Hortaz, bi taldeek horrelako gaiak lantzeko orduan segurtasun eza dutela esan daiteke. Hala ere, formazioan daudenek aipatu duten azken oztupo hori azpimarratzekoa iruditzen zait, kontuan hartuta horiek lanean daudenek baino prestakuntza gehiago jaso dutela. Horrek agerian uzten du etengabeko formakuntzari garrantzia ematen diotela.

Aurreko guztia lotuta egon daiteke aukeratu duten irakasle jarrerarekin; nahiz eta irakasle gehienak López Facal-ek eta Santiadrían-ek (2011) aipatzen duten konprometitutako inpartzialtasun-jarreraren alde egon, parte-hartzaile askok uste dute jarrerarik egokiena komunikazio eta eztabaida sustatzea dela, baina haien posizioa azaldu gabe.

Ondorioz, irakasleen hasierako eta etengabeko prestakuntza zabaltzea beharrezkoa da. Gainera, lanean dauden irakasle gehienek gai horri buruzko prestakuntzarik jaso ez dutela baieztatu dute eta formazioan dauden irakasle askok formakuntza gehiago jaso duten arren, pil-pilean dauden gaiak lantzeko segurtasun falta azaleratu dute eta prestakuntza falta kezkatzen dutela adierazi dute. Hala ere, egia da lortutako emaitzei esker, gaur egun unibertsitatean Gizarte Zientziak modu didaktikoagoan lantzen direla egiaztatu dugula eta, gainera, badakigu gizartean eztabaidagarriak diren gaiak ere landu direla (gerra zibila eta memoria historikoa lantzearen garrantzia barne). Ondorioz, nire ustez, bi parte-hartzaile moten arteko prestakuntza-desberdintasun horrek markatu du horien erantzunen arteko aldea.

Amaitzeko, esan beharra dago azterlan honek dituen mugetaz jakitun garelara, esaterako, lagina txikia dela. Hori dela eta, etorkizuneko ikerketetan ikerketa-lagina handitu nahi dugu, eta ikasgeletan gaiei ematen zaien trataera zuzenean aztertu.

3. Etika profesionala eta datuen babesa

Ikasleak lanaren objektuaren babesa eta konfidentzialtasuna errespetatzeko, etika profesionalaren printzipioak jarraitu dira: *Giza Eskubideak errespetatzeko printzipioa* (oinarrizko Giza Eskubideak errespetatuko dira), *Ekintza subjektuak errespetatzeko printzipioa* (lanaren objektua direnen interesak lehenetsiko dira, haien autonomia eta askatasuna errespetatuz) eta *Informazio arduratsuaren printzipioa* (lan egin duen pertsonen inguruan eskuratutako informazioei dagokienez, konfidentzialtasuna errespetatuko du). Azkenik, datuen babesari dagokionez, parte-hartzaileen datuen babesa errespetatu da, izan ere, galdetegia pasatu baino lehen datuen tratamenduaz informatu zitzaizen. Gainera, datuak anonimoan tratatu dira.

Finantziazioa

Lan hau Euskal Herriko Unibertsitateko GIPyPAC ikerketa taldean (IT1193-19) garatu da eta Eusko Jaurlaritzaren Ikasiker bekaren finantziazioa jaso du.

4. Erreferentzia bibliografikoak

- 236/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculum. (EHAA, 9, 2016ko urtarrilaren 15koa).
<https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2016/01/1600141e.pdf>
- Acosta, G., eta Quintero, V. (2008). Memoria, cultura y patrimonio. In G. Acosta., A. Del Río eta J.M. Valcuende (Koord.), *La recuperación de la memoria histórica: una perspectiva transversal desde las ciencias sociales* (124-136. orr). Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Arias, L., Egea, A., Sánchez, R., Domínguez, J., García F. J., eta Miralles P. (2019). ¿Historia olvidada o historia no enseñada? El alumnado de Secundaria español y su conocimiento sobre la Guerra Civil. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 461-478. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.57625>
- Canal, M., Costa, D., eta Santisteban, A. (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo lo interpreta? ¿Cómo piensa la participación? In N. De Alba, F. F. García, eta A. Santisteban (Koord.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (527-535. orr). Los Pinos, S.L.
- Castellví, J. (2019). *Literacitat crítica digital en els estudis socials. Estudis de cas en educació primària*. (Doktorego tesia). Bartzelonako Unibertsitate Autonomia, Espainia.
- Claire, H. (2001). *Dealing with Controversial Issues with Primary Teacher Trainees as Part of Citizenship Education*. London Metropolitan University.
- Delgado-Algarra E. J., eta Estepa Giménez, J. (2016). Ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de la historia: análisis de la metodología didáctica en un estudio de caso en ESO. *Revista de investigación educativa*, 32(2), 521-534.

- Delgado-Algarra, E. J. (2019). Compromiso democrático, patrimonio y memoria en la enseñanza de la historia. *Revista PH Instituto del Patrimonio Histórico*, 96, 222-224.
- Díaz-Moreno, N., eta Felices-de-la-Fuente, M. del M. (2017). Problemas sociales relevantes en el aula de primaria: la “cartografía de la controversia” como método. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 24-38. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.24>
- Díez, E. J. (2013). La memoria histórica en los libros de texto escolares. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 23-41. <https://doi.org/10.7203/dces.27.2373>
- Domínguez-Almansa, A., eta López-Facal, R. (2016). Memoria histórica, patrimonio y formación del profesorado de educación primaria. In S. Molina, N. Lloch eta T. Martínez (ed.), *Identidad, ciudadanía y patrimonio. Educación histórica para el siglo XXI* (71-86. orr). Trea.
- Domínguez-Almansa, A., eta López-Facal, R. (2017). Formación de maestros y educación patrimonial. *Estudios pedagógicos*, 43(4), 49-68.
- Estepa, J., eta Delgado-Algarra, E. J. (2021). Educación ciudadana, patrimonio y memoria en la enseñanza de la historia: estudio de caso e investigación-acción en la formación inicial del profesorado de secundaria. *REIDICS. Revista de Investigación En Didáctica de Las Ciencias Sociales*, 8, 172-189. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.172>
- Estepa, J., eta Martín, M. (2018). Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica. Patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. In C. J. Gómez Carrasco eta P. Miralles (Koords.), *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (75-86. orr). Octaedro.
- Gálvez, S. (2006). El proceso de la recuperación de la ‘memoria histórica’ en España: Una aproximación a los movimientos sociales por la memoria. *International Journal of Iberian Studies*, 19(1), 25-51. <https://doi.org/10.1386/ijis.19.1.25/1>
- Gillate, I., Castrillo, J., Luna, U., eta Ibáñez-Etxeberria, A. (2023). Temas controvertidos y apps para el desarrollo de la competencia social y cívica. Análisis de la efectividad del *Proyecto 1936* en la formación inicial docente, *Revista de Psicodidáctica*, 28, 51-58. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.10.002>
- Gutiérrez, V., Iglesias, R., López-Facal, R., Magendzo, M., eta Toledo, M. I. (2015). Enseñanza de “temas controversiales” en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 119-133. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.08>
- Hernández-Cardona, X., eta Rojo, M. (2012). Arqueología y didáctica del conflicto: el caso de la guerra civil española. *Revista de Didácticas Específicas*, 6, 159-176.
- Izquierdo-Martín, J. (2018). Recuerdo sobre fondo gris. Democracia y memoria herida en España. *Confluente*, X(2), 105-126. <https://doi.org/10.6092/issn.2036-0967/8884>
- Juaristi, P. (2003). *Gizarte ikerketarako teknikak: Teoria eta adibideak*. Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Kello, K. (2016). Sensitive and Controversial Issues in the Classroom: Teaching History in a Divided Society. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 22(1). <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023027>

- López-Facal, R., eta Santidrián, V. M. (2011). Los «conflictos sociales candentes» en el aula. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.
- López-Zurita, M. (2020). *Problemas sociales relevantes para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Primaria. Una investigación desde la perspectiva docente* [Master amaierako lana]. Almeriako Unibertsitatea, Espainia.
- López-Zurita, M., eta Felices-de-la-Fuente, M. M. (2023). Temas controvertidos para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones y usos en docentes de Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 41(1), 9-30. <https://doi.org/10.6018/educatio.456711>
- Luna, U., Castrillo, J., Gillate, I., eta Ibañez-Etxeberria, A. (2021). Conocimientos del profesorado en formación inicial sobre la guerra civil y su tratamiento en las aulas. *El Futuro del Pasado*, 13, 613- 639. <https://doi.org/10.14201/fdp.27113>
- Martínez-Rodríguez, R., Sánchez-Agustí, M., eta Muñoz-Labraña, C. (2022). Enseñar un pasado controvertido desde un presente polarizado: la memoria histórica en España desde la perspectiva docente. *Revista de Estudios Sociales*, 81, 93-112. <https://doi.org/10.7440/res81.2022.06>
- Misco, T. (2013). ‘We do not talk about these things’: the promises and challenges of reflective thinking and controversial issue discussions in a Chinese high school. *Intercultural Education*, 24(5), 401-416. <https://doi.org/10.1080/14675986.2013.842663>
- Molina, S., eta Salmerón, A. (2020). La empatía como elemento para la adquisición del pensamiento histórico en alumnos de bachillerato. Un estudio de caso centrado en la Guerra Civil española y el franquismo. *Panta Rei: revista de ciencia y didáctica de la historia*, 14 (1), 129-153.
- Molina, S., Miralles, P., y Ortuño, J. (2013). Concepciones de los futuros maestros de Educación Primaria sobre formación cívica y ciudadana. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 31(1), 105-126.
- Morgade, I. (2017). “Tras las huellas del maestro”: Una propuesta didáctica para el tratamiento de la represión de la memoria en el aula. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 32(1), 3-23.
- Ortega-Sánchez (2020). *Problemas, identidades excluidas y género en la enseñanza de la historia*. Lección inaugural Universidad de Burgos. https://www.ubu.es/sites/default/files/portal_page/files/leccion_inaugural_2020-21.pdf
- Ortega-Sánchez, D. (2018). Las mujeres en la historia enseñada: resultados de un programa docente en formación inicial del profesorado. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 17, 13-21.
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS*, 5, 5-22. <http://dx.doi.org/10.17398/25310968.05.5>
- Pagès, J., eta Santisteban, A. (2012). *Les qüestions socialment vives l'ensenyament de les ciències socials*. Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pollak, I., Segal, A., Lefstein, A., eta Meshulam, A. (2017). Teaching controversial issues in a fragile democracy: defusing deliberation in Israeli primary classrooms. *Journal of Curriculum Studies*, 50(3), 387-409. <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1397757>

- Roigé, X. (2016). De monumentos de piedra a patrimonio inmaterial: estrategias políticas, museológicas y museográficas de presentación de la memoria. In I. Arrieta Urtizberea (ed.). *Lugares de memoria traumática: representaciones museográficas de conflictos políticos y armados* (23-48. orr). Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002> .
- Sarti, M. (2016). Enseñanza escolar de procesos conflictivos. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 85, 34-39.
- Sonlleba, M., eta Sanz, C. (2019). «Vivir la infancia en tiempos de guerra». Un proyecto de innovación con fuentes orales en el ámbito universitario. *El Futuro del Pasado*, 10, 393-436.
- Souto, X. M., eta López-Facal, R. (2016). ¿Es la crisis un contenido educativo de geografía e historia?. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 84, 7-13.
- Valls, R. (2007). La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 6, 61-74.