



Revista de Claseshistoria

Publicación digital de Historia y Ciencias Sociales

Artículo Nº 232

15 de octubre de 2011

ISSN 1989-4988

DEPÓSITO LEGAL MA 1356-2011

[Revista](#)

[Índice de Autores](#)

[Claseshistoria.com](#)

José Antonio Mérida Donoso

Intentando no olvidar: Acerca de la didáctica de la dictadura franquista en clases de Cultura y civilización

RESUMEN

En tiempos de una tendencia hacia uniformidad y de la tan mentada globalización cultural —expresión que a día de hoy seguimos usando sin saber muy bien lo que significa, haciendo talante de nuestra manera de proceder—, es necesario resaltar el trabajo de las clases de historia que pretenden recordar los lazos que nos unen, que nos dan identidad y personalidad. Estudiar las consecuencias del inmenso drama de la Guerra Civil española y la dictadura franquista desde sus orígenes totalitarios, pasando por su evolución posterior hasta los ámbitos de la transición política a la democracia, implica también la recuperación de la memoria de los "silenciados". Volver a sus tragedias personales puede implicar en el estudiante el reencuentro con un tipo de historia basado en el compromiso social.

PALABRAS CLAVE

Didáctica, Franquismo, Memoria, Historia, Dictadura.

José Antonio Mérida Donoso

Licenciado en Historia y Filología
Hispanica por la Universidad de Zaragoza
(España).

joseanmerida@hotmail.com

[Claseshistoria.com](#)

15/10/2011

"Demasiado pronto en la vida me di cuenta de que ya era demasiado tarde". Así comienza Marguerite Duras El amante y así nos sentimos muchos cuando, con una edad, comprendemos que ya es tarde para muchas cosas: para escuchar a nuestros mayores, para conocer sus vidas, para saber qué ocurrió en nuestro propio país antes de que nosotros nacióramos o cuando todavía no teníamos edad para entenderlo... Algo que a todos nos ha sucedido, si bien que a muchas personas no parezca importarles demasiado".

Julio Llamazares El País 29 de Noviembre de 2006

Como se sabe, al abordar el tema de la memoria y sus correspondencias, se afronta una materia especialmente sensible, ya que además de ser un recurso cultural, es un instrumento retórico, ideológico y político que puede servir para ejercer el poder, o bien para cuestionarlo o resistirse a su presión. De esta forma el control de la memoria histórica se tiende a ser un instrumento fundamental para la dominación social. Esto explica las luchas que se generan en torno a la memoria colectiva y el monopolio por la "verdad" histórica. Así, como toda memoria elige determinados aspectos para recordar, otros quedan destinados al olvido, por lo que este hecho está íntimamente relacionado con el acto de recordar. Es decir, debido al proceso selectivo de la memoria, toda memorización y por ende toda conmemoración, supone en cierta forma una forma de olvido de otras memorias o partes de la memoria, de ahí que la memoria más que oponerse al olvido, se relacione e interaccione con él.

En el caso de España entre 1936 y 1947 funcionaron distintos campos de concentración estables y otros muchos provisionales. En ellos se mezclaron excombatientes del bando republicano o disidentes políticos, con homosexuales y presos comunes¹. Esta realidad fue silenciada tras la muerte del dictador ante la llegada de un régimen parlamentario asentado en el pacto del silencio, con una Ley de Amnistía, en 1977, que suponía la impunidad de los crímenes del franquismo y un profundo olvido de lo que representaron el bando vencido y la lucha antifascista². La cuestión es si a día de hoy, aprobada ya la Ley de Memoria Histórica por el Congreso de los Diputados el 31 de octubre de 2007 se hace imprescindible que esta parte de la historia sea mostrada desde una perspectiva y una actitud distinta por parte del profesor.

Treinta años después de la constitución democrática, cuando en España todavía cierta gente plantea discusiones políticas con algo tan serio como la ley de la memoria histórica y su intento de "*acabar con la invisibilidad pública de las víctimas de la guerra*

y la dictadura” y así poder recuperar la memoria y “rescatar el pasado del olvido”³, el respeto por el derecho a una Historia con mayúscula, cobra especial actualidad. Sin pretender hacer historia pero abogando por su respeto, consciente que lo que estaba en juego en ese momento y a día de hoy, era el futuro de la memoria colectiva, algo que “sin duda trasciende a la memoria de los propios españoles”⁴. La dificultad estriba en que en general, todo pasado trágico, vinculado a guerras y dictaduras, suele provocar conflictos entre las diferentes memorias, ya sean estas individuales o colectivas. Sin embargo esta realidad no debe paralizar al profesor que tiene en si la tarea de enseñar cultura y civilización sino que al contrario, tiene que generar en él una mayor responsabilidad para adecuarse e implicarse en esta temática, buscando de manera transversal formar a ciudadanos para que, entre otras características, puedan comprender la Historia de un país como un conjunto de múltiples memorias y de experiencias humanas. De ahí el drama que supone y supuso imponer una única memoria.

Pasemos ahora a la pregunta de por qué este tema es importante en la asignatura de cultura y civilización. Aún a día de hoy en la enseñanza, algunas veces se tiende a presuponer de manera errónea que los temas más importantes de la historia son los que están basados en hechos de naturaleza política, a modo de una memoria nacional, olvidando las memorias colectivas. En efecto, en estos hechos no tiende a estudiarse una historia social, o si se prefiere “la gente de la calle”, esa intrahistoria que tango gustaba a Unamuno. Por otra parte, los contenidos de los temarios en historia que emanan de las propuestas institucionales por lo general, suelen presentarse en forma de temas cerrados, poco flexibles, que imposibilitan al profesorado para que los pueda adaptar a su realidad. Debido a todas estas limitaciones, el profesor de cultura y civilización tiene en un marco privilegiado para facilitar la consolidación de interpretación crítica del alumnado, fomentar su conciencia ciudadana y generar interrogantes sobre realidades sociales con una perspectiva histórica. Se trata de proponer al profesor de cultura y civilización las palabras del Historiador Fontana, “cogeremos, por tanto, cualquiera de estas grandes cuestiones de una manera global, y la analizaremos en su evolución, no para hacer un estudio completo, desde los orígenes hasta hoy, sino para mostrar como este método de análisis puede ayudar a entender los problemas humanos fundamentales”⁵.

Cierto es que, como es lógico, este tipo de asignaturas no supone el estudio exclusivo de la historia, encontrándose en ella una amplia multitud de contenidos que por norma general, varían dependiendo del profesorado. En efecto, la idiosincrasia de estas asignaturas varía dependiendo de muchos factores, de tal manera que en un mismo programa del MEC, como es las secciones bilingües en los países del Este, a día de hoy sigue sin existir un Currículo que supere la mera propuesta teórica para pasar a ser una realidad⁶. Sin ánimo de entrar de lleno en las particularidades de cada programa, por lo general la asignatura pretende ser una aproximación de la cultura de los países de habla española en Instituciones como el I. Cervantes o en universidades extranjeras en las que se estudia filología hispánica), mientras que en los colegios

bilingües, tiende a darse cultura y civilización española. Sin entrar nuevamente en disquisiciones sobre los problemas en los que puede derivar esta realidad, lo que se pretende en ambos casos es una aproximación al mundo del español a partir de la cultura que los países que la hablan y que la han venido desarrollando a lo largo de su historia, o simplemente de España conociendo sus fundamentos y su expansión. En este sentido la gran mayoría de material propuesto por las editoriales tiende a general una amplia amalgama de fuentes, que en un afán generalizador, obvia la función comparativa de la asignatura. Del mismo modo a esta necesidad habría que añadir la capacidad del alumno para desarrollar una capacidad crítica sobre lo que tiende a entenderse sobre cultura y civilización española, destruyendo posibles estereotipos, mediante el análisis crítico de todo tipo de textos. El alumno que tengamos ante nosotros estará por uno u otro motivo, estudiando castellano o español contemporáneo y actual, por lo que una visión social y contemporánea del país/países puede no solo ayudar a una mejor comunicación con la sociedad actual⁷.

Como es consabido, la enseñanza de la historia es un ejercicio intelectual relativamente complejo tanto por la complejidad de las clases como por la naturaleza de la propia historia, que en absoluto supone un proceso unidireccional donde el profesor se limita a dar conocimientos que el alumno debe almacenar. El problema es que si por lo general, el alumnado tiende a ser un espectador pasivo que necesita de estímulos que le hagan participar en clase, esta tendencia tiende a incrementarse en las clases de cultura y civilización (me refiero aquí exclusivamente a su capacidad para aprender) ¿Cómo enfrentarnos ante esta realidad y más en temas tan importantes como el que nos atañe?

El historiador L. Grech, en su informe del Seminario europeo sobre la educación de la Historia identificaba tres tipos de profesores, los que consideran, la Historia como el estudio del pasado; los que dan un paso más y tratan las causas y las consecuencias de los hechos y por último los profesores que relacionan el pasado con el presente, que presentan la Historia los acontecimientos históricos pero estudian de qué manera influye todavía en nuestras vidas⁸. En el caso de una materia como el franquismo español, todo antónimo de libertad y de espíritu crítico, es imprescindible vincular el presente al pasado, desde una postura comprometida con el avance de la democracia y de la ciudadanía. En efecto, la enseñanza e la historia debe privilegiar, en el proceso de la enseñanza los instrumentos intelectuales y prácticos para una efectiva participación en la esfera pública - motivada, consciente y elaborada, a partir del cruzamiento de los intereses subjetivos y sociales. A la hora de hablar del franquismo se está hablando de la imposición de una visión totalizadora, y las graves consecuencias que esto supuso para los disidentes en particular y para toda la población española en general. Ante esto, se hace obligado que el profesor estimule la investigación del alumno, para que este pueda comparar la situación de España con la de su propio país, ya sea buscando parangones o diferencias.

En efecto, probablemente algunos estudiantes habrán tenido oportunidad de aproximarse a su historia, ya sea por mediación de relatos orales que hayan

escuchado a familiares suyos o bien a través de películas, programas o documentales. Sin embargo no cabe duda que por lo general y salvando grandes excepciones en la enseñanza media la gran mayoría desconoce en parte la historia más contemporánea de su país, bajo un paraguas de tópicos y estereotipos. En este sentido puede resultar motivador, a la vez que un ejercicio muy útil para el desarrollo de la empatía que refuerce su nivel de español, la elaboración de un trabajo por parte del alumnado en el que se utilicen los testimonios orales, para después tener más elementos de comparación. Tras el trabajo el profesor podrá preguntar a los alumnos si cree que esa misma entrevista podría haberse dado en España o que elementos cree que pueden coincidir. Para facilitar esta tarea se puede proceder a la visualización de una proyección, con el comentario de documental o una película que pueda ayudar a entender mejor los acontecimientos y facilite la empatía del alumno con la materia a estudiar.

La cuestión es que dado que la enseñanza de la historia el alumno debe encontrar un medio de aceptación de la diversidad de perspectivas y proyectos individuales o de grupos, con un aprendizaje basado en el conocimiento de otras culturas y visiones del mundo, el profesor interactúe con los alumnos presentando el tema desde una perspectiva que les implique. Así se pueden formular preguntas del tipo: ¿Qué os parecería que todas las alumnos tuvierais que llevar el mismo corte de pelo y el mismo tipo de ropa siempre? ¿O que a todos se os obligara a levantarnos a las seis de la mañana? Tras la elaboración de estas preguntas el profesor puede entrar con mayor facilidad en la realidad de los movimientos totalitarios y el deseo de estos por matar todo espíritu crítico. Una vez planteado el tema desde la perspectiva Totalitarismo versus libertad, el profesor tiene que seguir un temario con una serie de ejercicios que sigan abogando por la participación activa y que permitan al alumno no sólo estar en contacto con las fuentes primarias (como debería buscarse en toda unidad didáctica de historia) sino que aprenda a valorar datos y personajes de la historia como parte de un proceso crítico.

Ante la escasez de horas que el profesor de cultura y civilización española suele tener, es posible que este opte de manera consciente o inconsciente, por concentrar una gran cantidad de datos, por lo que el alumno abrumado ante tantos conocimientos acabe optando por no retener nada en su mente. Para ello es conveniente que seamos conscientes del número de horas de las que disponemos y centramos así en una serie de objetivos mínimos que el alumno debe conocer, a saber:

- Conocimiento de manera elemental la ideología y el apoyo social y económico de cada uno de los dos bandos. Los derrotados y la imposición de una memoria.

- Diferencias claras entre la forma en que se instauró la república y la dictadura. Concienciación de que la guerra civil supuso la aniquilación de todo el proceso democratizador iniciado en la II República.
- Aislamiento y retraso de España tras la derrota de la república.
- Duración de la dictadura. Pilares del sistema franquista, como la configuración de un régimen personal y dictatorial.
- La penuria de la vida cotidiana de la postguerra y sus consecuencias: cartillas de racionamiento y mercado negro.
- La moral impuesta, monocroma machista y ultraconservadora.
- La existencia de una represión constante a lo largo del periodo, (evitemos pues términos como dictadura y “dictablanda”) que va desde los campos de concentración, al exilio, la censura de textos fílmicos o literarios o el aniquilamiento de una memoria de oposición en contra de la mitificación de los caídos en combate en el "bando nacional" o, mejor dicho, bando sublevado.
- El drama del exilio español, como personas que, como dijo Vicente Llorens, padecieron una mutilación del pasado y del futuro, privados del resto de una vida⁹.
- Las causas de la desintegración del régimen, sin caer en mitificaciones, identificando los principales movimientos de oposición al franquismo en España y en el exilio así como las alternativas democráticas nacidas bajo la sombra del franquismo y diferenciar la situación española del resto del Europa.

Como se ve, difiero en esta propuesta de los curriculums que suelen predominar en otros programas que limitan las clases de historia, si bien, no por ello se lemitará la importancia de la literatura, la . Como se ha subrayado, el aprendizaje de la Historia es una de las oportunidades curriculares para aprender una serie de contenidos que ayuden a formar a los alumnos y alumnas como personas críticas ante la realidad y responsables con su momento histórico, deberá tener en cuenta una serie de contenidos transversales. Desde aquí se propones los siguientes puntos como fundamentales:

Actitud crítica ante cualquier tipo de discriminación individual o social por razones de raza, creencias, sexo u otras diferencias individuales y sociales. En este punto deberá subrayarse una educación por la paz, ponderando el reconocimiento del diálogo como medio para resolver las discrepancias en las opiniones así como los diversos tipos de conflictos, tanto interpersonales como sociales.

- Interés por los mecanismos que regulan el funcionamiento de nuestra sociedad, en particular, los derechos y deberes de los ciudadanos y ciudadanas.

- Análisis crítico de los valores culturales y morales de nuestra sociedad. En este punto se hace imprescindible nuevamente una educación para la igualdad entre los sexos. Se incidirá pues en los fenómenos de discriminación sexista que se dieron así como los que desgraciadamente siguen dándose en la actualidad.

PROPUESTA DE TEXTOS Y EJERCICIOS

Como se ha ido anunciando, la Historia reflexiona sobre el conjunto de la sociedad a lo largo del tiempo y pretende enseñar a comprender cuáles son las claves que están detrás de los hechos y de los fenómenos históricos, teniendo un alto poder formativo para los futuros ciudadanos, en cuanto a que si no se les enseña cuáles son las causas de los problemas actuales, sí se muestran antecedentes. Desde este punto de vista las asignaturas de cultura y civilización deben servir como ejercicio de análisis de problemas de las sociedades de otros tiempos, para ayudar a comprender, dentro de las posibilidades, la complejidad de cualquier acontecimiento, de cualquier fenómeno social y de cualquier proceso histórico. Siguiendo este modelo se proponen una serie de textos mínima (por razones de espacio) que pueden generar una mayor participación por parte del alumno, suscitando temas contemporáneos que pueden debatirse en clase. Los textos pretenden ser un mero ejemplo orientativo de las numerosas posibilidades que ofrecen tanto los autores de ellos como tantos otros.

Propuesta sobre la moral franquista. El machismo

Texto I

“La mujer es ante todo intimidad y vida privada;...su papel es más bien silencioso, de pura presencia. Si opera lentamente, como un clima, si representa la serenidad callada frente a la ruidosa acción del hombre, es evidente que donde se encontrará a sus anchas, donde dará sus mejores frutos si acaso trata de comunicar sus pensamientos, será en las cartas, documentos íntimos, privados y confidenciales por excelencia”¹⁰,

El texto no sólo propone una visión machista de la mujer, sino que genera un estereotipo de ella, vinculándola a una serie de estereotipos. La mujer debe permanecer en el silencio, a la sombra del hombre. De ahí que se estimule el uso de una comunicación a través de la privacidad.

Texto II

“Ante la extensión cada vez mayor de los pantalones femeninos y ante la importancia que reviste este fenómeno actual, no puede el escritor (quedarse) sin señalar esta anomalía, este absurdo y esta aberración de que una mujer se vista a contrapelo de su naturaleza. Según este proceder, podría aparecer de la noche a la mañana la moda de que los hombres salieran a la calle vestidos de mujer, con falda larga, peineta, rizos, abanicos, pinturas, pendientes, collares, anillos, dijes, ojeras rasgadas..., falda ceñida..., escotes por todos los ángulos... Vistiéndose de hombre, adquirirá la mujer

los modos hombrunos..., gestos, palabras, y hasta el tono de voz sonará en bronco, desechando ex-profeso la cuerda de tiple que es su fonética propia”¹¹.

Como apunta Carmen Martín Gaité, la polémica que suscitó el pantalón como prensa de vestir femenina, o el hecho de que la mujer también fumara, tuvo un peculiar matiz que rebasaba los límites de la moralidad para incidir en otro campo tanto o más digno de defensa: el de las esencias mismas “de una feminidad” a la que se hacía imprescindible delimitar. Nótese además que el texto pertenece a los años sesenta, cuando ya se había impuesto este atuendo por su comodidad. Ambos textos deberán vincularse a la moral ultraconservadora y machista de la época, que se impusieron a la mujer, la cual, valga la paradoja, sería la encargada de transmitir ese machismo aprendido a sus hijos e hijas.

Propuesta para la paz

Texto III:

La guerra civil está agotada, no porque haya arriado las banderas, no porque hayan suscrito nuestras tesis o nuestros puntos de vista políticos sobre la mejor manera de gobernar a nuestro país, no; está agotada por efecto de la experiencia terrible de estos dos años... Y cuando la antorcha pase a otras manos, a otros hombres, a otras generaciones...que piensen en los muertos y que escuchen su lección: (...) Paz, Piedad y Perdón”¹².

A nadie se le escapa la revolucionaria redefinición de los conceptos y valores tradicionales de la milicia a la que sometió Manuel Azaña al ejército. El texto nos muestra a un autor enmarcado en una filosofía radicalmente civilista y pacifista que concuerda no solamente con el imaginario republicano español, sino también con supuesto ideario europeo correspondiente a una doctrina pacifista y democrática. El profesor podrá valerse de la figura de Manuel Azaña para que el alumno la acabe contraponiendo a la figura de Franco.

Propuesta sobre la memoria perdida

Texto IV:

“No se te olvide nunca: en la provincia de Albacete, siguiendo la comarcal 3212, a una docena de kilómetros de Elche de la Sierra, entre el cruce de la carretera de Alcaraz y la bifurcación que conduce al pantano de la Fuentesana, se alza a la derecha del camino, en medio de un paisaje desértico y árido, una cruz de piedra con un zócalo tosco

R.I.P AQUÍ FUERON ASESINADOS POR LA CANALLA ROJA DE YESTE CINCO CABALLEROS ESPAÑOLES UN RECUERDO Y UNA ORACIÓN POR SUS ALMAS”¹³.

La dimensión que J. Goytisolo da a España ya no sirve para legitimar la visión mitificadora de la glorificación unilateral de los tiempos de los Austria Mayores, tan propio de Don Menéndez Pidal, sino más bien la visión de Américo Castro alabada por Juan Goytisolo, la desmitificación mediante un análisis crítico de la evolución histórica. Lo que le interesa al autor en última instancia es, ante la existencia de una pluralidad de memorias, subrayar la que ha quedado enterrada por la memoria oficial impuesta por el régimen de Franco. El propio autor y su autoexilio personal (hasta “escaparse” de la España franquista) pueden servir al profesor para hablar del exilio obligado y el autoexilio como postura personal, por no hablar del título (al igual que el contenido) de la obra, en la búsqueda de una identidad ante la mentira de las mitificaciones históricas que se están haciendo desde el franquismo. El profesor podrá realizar preguntas acerca de la subjetividad del texto para acabar preguntando por la memoria de y los posibles monumentos a los derrotados (ninguno), en contraposición con los motivos que indujeron a realizar las obras públicas y patentes a los “mártires de la cruzada española”.

HACIA UNA CONCLUSIÓN

La memoria es ante todo una selección de lo que es importante para un individuo o un grupo, según el sistema de valores que rige en ese grupo. Desde este punto de vista, la memoria es un sistema crítico, un instrumento de autodefensa contra el riesgo de olvidar y ser dominado. El profesor de cultura y civilización tiene entre sus cometidos mostrar al alumno la importancia de no olvidar y luchar contra imposiciones totalitaristas, vengan de donde vengan. En el caso de España, la necesidad que pueda tener el profesor por transgredir, a modo de un impulso negativo que pretende contar una *contrahistoria* tiene que transformarse en una necesidad de conocer. Esto no quita que deba implicarse y rescatar del olvido, dentro de sus posibilidades, esa otra España que sufrió el ostracismo y el olvido por parte de la memoria oficial impuesta. Y todo eso a pesar de que él se haya podido criar bajo el seno de una memoria oficial, siendo consciente de que toda memoria acaba agazapando parte de la realidad pues la memoria tiende a reconstruir el pasado en función del presente, por lo que la verdad, como su verdad personal, acabará perdiéndose en los subterfugios de la memoria.

NOTAS

¹ Según apunta el historiador Javier Rodrigo se trataría de cerca de cerca de medio millón de prisioneros entre estos años, en Rodrigo, J. (2005). *Cautivos: campos de concentración en la España franquista, 1936-1947*. Crítica, Barcelona.

² La Ley 46/1977 de 15 de octubre amnistió expresamente los «delitos cometidos por los funcionarios públicos contra el ejercicio de los derechos de la persona reconocidos en las leyes».

³ Javier Rodrigo y José Luis Ledesma “Caídos por España, mártires de la libertad. Víctimas y conmemoración de la Guerra Civil en la España posbélica (1939-2006)”, *Ayer* Número 63, 2006.

⁴ Ídem.

⁵ Josep Fontana, *Introducció a l'estudi de la història* (Barcelona: Crítica, 1997), pág. 13.

⁶ En el caso de Hungría, por ejemplo, la asignatura de Civilización se enseña en los Institutos Bilingües de Hungría en los cursos 12 y 13 (corresponden a los dos últimos cursos del Bachillerato), dos horas a la semana. En estas clases no existe ningún manual único, se tiende a seguir como modelo orientativo los temas exigidos por el Ministerio de Educación Húngaro para dicha asignatura.

⁷ Insisto en la posibilidad de, siempre que lo permita el programa curricular, no cerrar el tema a España sino a la realidad histórica de los países de “habla hispana”, fomentando un aprendizaje que se enfrente a los temas de las distintas dictaduras vividas en el continente latinoamericano. En cualquier caso, aunque se trate solo del tema de España, el profesor siempre podrá poner ejemplos de otras dictaduras que hayan existido, que fomenten el estudio y aprendizaje del alumno.

⁸ L. Grech *Rapport du séminaire européen pour le personnel éducatif eenseignerl 'Holocauste'*. Vilnius, 1-6 avril, Conseil de l'Europe, 2000.

⁹ Vicente Llorens, *El exilio español de 1939*. Madrid, Taurus, 1976

¹⁰ J. L. de Auria, «Las cartas femeninas», en Letras, marzo de 1951. Citado a su vez por Carmen Martín Gaité *Usos amorosos de la posguerra española*, Siglo XXI de España Editores S. A., Madrid, 1972, libro que se aconseja utilizar como referente en este tema, por la riqueza de fuentes que ofrece, así por la manera amena con la que acerca al lector al tema.

¹¹ Daniel Vega: *Valores espirituales en quiebra*, ed. Studium, Madrid 1952, (pp. 31 y 32). Recogido por C. M. Gaité, Ob. Citada.

[12](#) “Discurso de Azaña en Barcelona. 19 de julio de 1938” en Manuel Azaña, *Obras completas*. Escritos póstumos. Apuntes 1899-1937, Centro de Estudios Constitucionales, Plaza edición, Madrid 2007.

[13](#) Juan Goytisolo, *Señas de Identidad*, Ed. Joaquín Mortiz, México 1966, (pág. 108).

BIBLIOGRAFÍA

(Se señalan los libros citados en el artículo)

AAVV "Las Humanidades. El debate político". En: *Aula. Historia social*. Nº 1. Primavera 1998. (Pp. 82-96).

AAVV. *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1987.

AZAÑA Manuel, *Obras completas. Escritos póstumos. Apuntes 1899-1937*, Centro de Estudios Constitucionales, Plaza edición, Madrid 2007

CARMEN, Martín Gaité *Usos amorosos de la posguerra española*, Siglo XXI de España Editores S. A., Madrid, 1972

FONTANA Josep, *Introducció a l'estudi de la historia*, Barcelona: Crítica, 1997.

GOYTISOLO, Juan, *Señas de Identidad*, Ed. Joaquín Mortiz, México 1966

PIBERNAT, Lluís. "Aproximación al análisis epistemológico de las ciencias de la educación". En: *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Nº 15. Enero 1998. Pp. 79-92

PRATS, Joaquim "La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica". *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Número 12. Barcelona: Abril, 1997

RODRIGO, Javier y LEDESMA, José Luis "Caídos por España, mártires de la libertad. Víctimas y conmemoración de la Guerra Civil en la España posbélica (1939-2006)", *Ayer* Número 63, 2006.