

La asignatura olvidada en la educación española

Enrique-Javier Díez-Gutiérrez
Universidad de León (España)

1. Introducción

Cuando fui con mi alumnado a ver *El silencio de los otros*, ganador del Goya al mejor documental, me quedé atónito. Pero no por cómo describía la represión de la dictadura franquista. Desde bebés robados hasta trabajo esclavo, pasando por torturas o fosas comunes en cunetas. Sino porque parte de mi alumnado comentó al salir de la proyección: “nadie nos había explicado nada de esto”.

Es lo mismo que asegura Carracedo, codirectora de este documental, cuando habla de los comentarios que le dejan jóvenes espectadores en su página web: “Después de ver tu película le he preguntado a mis padres y, por fin, he entendido quién era mi abuelo”. Para la gente joven esto es una epifanía, dice la directora. “Si ves la cara de la gente joven cuando ve la película... salen absolutamente indignadísimos. Dicen: ‘Me han robado mi historia’” (Gutiérrez). Parece que el velo de ignorancia o de silencio, sobre nuestro pasado reciente, se mantiene en las aulas. Que la memoria histórica sigue siendo una asignatura pendiente en el currículum escolar en España.

Y que un alumno o una alumna que haya acabado el período de educación obligatoria salga sin conocer lo que supuso la represión franquista para varias generaciones, entre las cuales estuvieron sus padres, madres, abuelos y abuelas, o la historia de tantos jóvenes como ellos, que lucharon contra la dictadura y perdieron su vida por defender sus ideales, no deja de ser una tragedia en pleno siglo XXI. Si además han hecho bachillerato y no saben que una generación de nietos y nietas está luchando denodadamente por recuperar la memoria y la dignidad de todas esas generaciones de represaliados y represaliadas, de guerrilleras y guerrilleros antifranquistas, reclamando verdad, justicia, reparación y no repetición, es que algo estamos haciendo mal en el sistema educativo.

La formación de futuros ciudadanos y ciudadanas, comprometidos con la mejora de su sociedad –esto es, la construcción de la dimensión cívica y pública de nuestro alumnado- constituye sin duda uno de los quehaceres básicos de la escuela democrática, hija del compromiso ilustrado nacido entre conocimiento, razón crítica y ciudadanía política.

El alumnado, como sujeto de ciudadanía, debe vincularse en y desde la escuela con el ejercicio de la democracia –entendida como espacio de libertad y responsabilidad a través de la participación en lo colectivo– y con el compromiso activo por la justicia social y la igualdad entre los seres humanos, tanto en la perspectiva de clase como de género.

Necesitan, por eso, conocer y comprender su pasado, la historia de su comunidad social en la que se insertan de forma activa, porque tienen derecho a la verdad. Y la escuela no solo les transmite conocimientos, sino que les forma como futuros ciudadanos y ciudadanas y como tales el conocimiento histórico constituye una herramienta de primer orden para poder adoptar una posición social coherente con los valores democráticos.

2. La memoria histórica y el análisis de los libros de texto

El estudio de la Historia durante la escolarización, que, en muchos casos representa el único momento de contacto directo con la historia académica para buena parte de la población española. Pero las investigaciones recientes muestran que buena parte de los

adolescentes y jóvenes con los que convivimos a diario desconocen o conocen esta parte de la historia de una forma parcial, limitada o, incluso, tergiversada (Fuertes; Fuertes & Ibañez): casi la mitad (un 45%) de los estudiantes encuestados de 4º de ESO y Bachillerato, en un IES de Salamanca, en 2006-2007, no consideraban que fuese necesario reparar a las víctimas de la represión franquista y no llegaba a la mitad de ellos quienes eran conscientes del distinto trato dispensado históricamente a las víctimas de la represión franquista (Molpeceres). Entre una muestra de estudiantes universitarios, que habían cursado ESO y Bachillerato, encuestados en 2013-2014, solo un 18% sabía que la represión y las ejecuciones políticas se mantuvieron hasta los últimos años del franquismo (Hernández).

Parece que sus libros de texto, sus clases de historia, su formación académica, todavía sigue, en muchos casos, encubriendo, silenciando u ocultando de forma significativa esta parte de la historia. El propio alumnado reconoce el insuficiente y superficial tratamiento de la dictadura y la represión franquista en 4º de ESO y 2º de Bachillerato (Hernández) y el profesorado que con frecuencia “se pasa de puntillas” por temor a generar discusiones (López & Santidrián).

La importancia de los libros de texto en el mantenimiento y perpetuación de esta situación es crucial. A pesar de los avances de las tecnologías en el ámbito escolar, el material fundamental para el estudio de la Historia en educación sigue siendo el libro de texto. Los manuales escolares siguen dominando el currículo. Cerca del 90% del tiempo escolar, sobre todo en secundaria y bachillerato, se centra en torno a ellos (Prats).

Pero la relevancia de los manuales escolares también se cifra en que los contenidos que se ofrecen en los mismos son considerados un conocimiento legitimado socialmente que ayuda a conformar el imaginario individual y colectivo de las futuras generaciones. De ahí su importancia: ayudan a construir la memoria colectiva, la manera de ver el mundo, la comprensión que se hace y la perspectiva que se adopta sobre el pasado, el presente y el futuro.

Por ello, durante tres años hemos analizado los contenidos de los libros de texto correspondientes a la historia que se ocupa de la posguerra, tras la guerra civil, pero especialmente de la represión de la dictadura franquista y la lucha antifranquista que se prolongó hasta bien entrados los años 60.

Para ello se han revisado los libros de texto más utilizados en la asignatura de historia en las diferentes comunidades autónomas (Alós; Álvarez & Saavedra), publicados durante el período de la ley educativa LOGSE, de la ley LOE y de la LOMCE publicados en 2016, que no muestran cambios de calado respecto a lo apreciado en manuales de las etapas anteriores (Fuertes & Ibañez, 9). Especialmente los libros de historia de segundo de bachillerato, que es el período curricular en el que se trabaja más detenidamente la historia contemporánea de España, para analizar qué visión transmiten los contenidos, actividades e ilustraciones de estos materiales. Pero también exploramos los contenidos de cuarto de educación secundaria obligatoria, dirigidos a alumnado de entre quince y dieciséis años, donde también se exponen de forma genérica los acontecimientos más importantes de este período, para analizar el enfoque y extensión que se da a los mismos.

Se utilizó el *Análisis crítico de contenido* (Van Dijk) centrado en varios aspectos: su extensión, orientación, completud y visión, así como en varias dimensiones: la proporción destinada a este período histórico en relación con el destinado a otros períodos de la historia de España; los aspectos resaltados y destacados, frente a aquellos silenciados u ocultados; la visión que se plantea en los mismos sobre los responsables y las víctimas del franquismo. Con el *Análisis crítico de contenido* (ACD) se pretendía lograr la emergencia del sentido latente que subyace en los componentes semánticos y

formales plasmados en los libros de texto escolares. La parte cuantitativa se centró en los elementos cuantificables: los aspectos formales y el contenido manifiesto no sólo de los textos propiamente dichos, sino también de las imágenes analizando situación, tamaños, proporciones, relación, etc. La parte cualitativa se centró más en una labor propiamente interpretativa, profundizando en el análisis de los diversos significados, opiniones o ideologías que sustentan las mismas. Tenemos que tener en cuenta que el análisis crítico de contenido toma prestados aspectos esenciales del enfoque del Análisis crítico del discurso (Fairclough & Wodak) que concibe el discurso, como un producto susceptible de revelar contenidos subyacentes (visiones del mundo, opiniones, ideologías).

Los libros de texto que se han analizado corresponden a 15 editoriales de ámbito nacional: Akal; Algaida; Anaya; Bruño; Casals; Ecir; Edebé; Edelvives; Editéx; Laberinto; McGraw Hill; Oxford; Santillana; SM; Vicens Vives. De estas editoriales se han examinado 42 libros de texto: 23 correspondientes a 2º de Bachillerato y 19 a 4º de la ESO.

Simultáneamente se entrevistó a 610 profesores y profesoras de historia de Secundaria y Bachillerato sobre su percepción respecto a la adecuación de los contenidos en los libros de texto que tratan el período de la guerra civil, las víctimas del franquismo y la lucha antifranquista. Ha participado profesorado tanto de centros públicos como privados-concertados, de diferentes Comunidades Autónomas del Estado español, teniendo en cuenta la diversidad geográfica (zonas rurales, urbanas y semiurbanas o periféricas de las grandes ciudades) y poblacional (institutos grandes, con alumnado matriculado entre 800 y más de 1.000; institutos medianos, con alumnado entre 400 y 800; e institutos pequeños, con menos de 400 alumnos y alumnas). El hecho de haber recogido una muestra tan amplia entre el profesorado, y de tal diversidad de centros que han participado, nos da un alto grado de fiabilidad de los resultados de esta investigación.¹

3. La teoría de la equidistancia

Si algo queda claro, tras el análisis de libros de texto y la revisión de la experiencia de los profesionales de la educación que imparten docencia con ellos, es que buena parte de los enfoques, análisis y contenidos en esos libros de texto, aquellos que están relacionados con la represión franquista, las víctimas del franquismo y la lucha antifranquista, tienden a presentarse desde una visión supuestamente “neutral y aséptica”, como hemos podido comprobar, pero que realmente encubre graves silencios y ocultamientos deliberados. “Omisiones que podrían entenderse como un discurso (por omisión) legitimador de la dictadura, minimizador de sus consecuencias y que contribuye a la adopción de una perspectiva acrítica en un alumnado que finaliza la educación obligatoria” (Mancha, 11).

En esta visión aún aparece reiteradamente la concepción, en una parte significativa de libros de texto escolares, de que “todos fuimos culpables”, de una forma u otra, de la barbarie que vivió la España de los años 30. Es la denominada teoría de la equidistancia o equiparación (Erice), en la que se plantea que hubo un enfrentamiento entre dos bandos, una lucha fratricida entre hermanos, que marca con el signo de la “culpabilidad” por igual a las dos partes enfrentadas. Aunque como bien dice el historiador Moreno “una democracia nunca es culpable de un golpe de estado y un gobierno democrático nunca es un bando”.

¹ Para un nivel de confianza del 95,5% (dos sigmas), y $P = Q$, el error real es de $\pm 3,75\%$ para el conjunto de la muestra y en el supuesto de muestreo aleatorio simple.

Vemos como el manual de la editorial Bruño de 4º de la ESO afirma que “en el territorio republicano se desarrolló el Terror Rojo [...] muy virulento contra la Iglesia y contra los partidarios de los sublevados. En la zona nacional se impuso, más sistematizado, el Terror blanco, que represalió y fusiló a numerosas personas fieles a la República” (Bruño, 205). Otros hablan del origen del “conflicto militar”, como si se hubiera producido un choque entre dos bandos militares, encubriendo que se trató de un alzamiento o golpe de estado por parte de unos militares sublevados. Y sitúa su origen en el enfrentamiento religioso y la radicalización ideológica de las derechas y de las izquierdas. Utilizar el término “enfrentamiento religioso” supondría que ese fenómeno era causa o motivo, al igual que la ideología, en el caso de esa supuesta radicalización. Pero lo que encubren estos eufemismos fue que la oligarquía y los sectores “radicalizados” de las derechas querían conservar sus privilegios ancestrales y que utilizaban la religión y la ideología para mantener la explotación y la opresión. Mientras que la supuesta “radicalización ideológica de la izquierda”, lo que defendía era reclamar justicia social y derechos sociales, contemplados hoy día en la declaración de los derechos humanos y en la mayor parte de las Constituciones. No parece que eso supusiera ninguna radicalización. Quizá lo que encubre esa afirmación es la radicalidad ideológica en la que se sitúa este libro de texto.

Ya en ediciones anteriores de esta misma editorial, se filtra la misma posición ideológica, reforzando la idea de que fue una guerra que enfrentó a “dos bandos”, tal y como puede leerse en su manual de 2º de bachillerato del año 96: “en los dos bandos hubo un fenómeno semejante: la voluntad de exterminar al adversario produjo un simultáneo terror” (Santillana, 311). Incluso el propio currículo oficial de Historia de España, de 2º de Bachillerato, aprobado por el Ministerio de Educación en 2007, establecía como criterio de evaluación que el alumno y la alumna deberán “valorar [...] los factores que contribuyeron a desencadenar un enfrentamiento fratricida”.

Aunque estos textos analizados son más explícitos y claros a la hora de describir esta teoría de la equidistancia, podemos comprobar cómo en buena parte de los libros de texto surge de una forma o de otra, aunque a veces de forma subliminal o insinuada, la idea de que “los españoles se enfrentaron entre sí” como, por ejemplo, vemos en el manual de 2º de Bachillerato de la editorial *McGraw Hill* que señala que la Guerra civil “sembró el odio y la discordia entre los españoles” (McGraw Hill, 283). La partícula “se” impersonal construye una visión no sólo supuestamente aséptica, sino que trata de asentar una neutralidad de un observador ajeno que juzga negativamente el enfrentamiento entre dos bandos, pero desde la supuesta “imparcialidad de un juez” que considera los hechos, sin analizar las causas y menos aún decantarse por “uno de los bandos”. Como vemos, así se va configurando la idea del “enfrentamiento fratricida”, como si dos bandos se hubieran confrontado en las mismas condiciones o con la misma legitimidad. En este caso, quienes daban un golpe de estado militar y aquellos que defendían la legalidad republicana, democráticamente elegida en las urnas.

No obstante, hay que señalar que hay manuales que diferencian entre las *culpabilidades* y entre la tipología de las violencias y represiones, cuestionando esta teoría de la equidistancia. Esto lo vemos en el libro de texto de la editorial Vicens Vives de 2º de bachillerato cuando señala que “la Guerra Civil fue más bien el enfrentamiento armado entre los viejos grupos dominantes de la España de la Restauración, cuyo instrumento fue el ejército, y los grupos emergentes obreros y burgueses que querían establecer un sistema político democrático y un orden social progresista” (348) o cuando afirma, en una edición anterior que “el alzamiento militar se intentó justificar con el argumento de que en la República gobernada por el frente popular se estaba preparando una revolución comunista dirigida por los sindicatos obreros, que eliminaría

la propiedad privada, la religión y el Estado existente para imponer un soviet al estilo ruso. Nada de ello tenía fundamento: en la primavera de 1936 no había ninguna revolución en marcha” (2003, 240).

En definitiva, como apunta Erice, la teoría de la equidistancia es un tema fundamental, porque enlaza con toda la visión dominante del último franquismo y la transición. De hecho, esta teoría viene ya del “segundo franquismo”, cuando el relato de la cruzada deja de ser creíble y desde las filas del propio régimen empieza a hablarse, aunque con muchos matices, de “guerra entre españoles”, o bien con otras expresiones parecidas, utilizando términos similares. Aunque los textos escolares de los años 60 y principios de los 70 introducen ya cambios importantes, este discurso se mantiene e impone en la Transición, llegando como vemos hasta nuestros días.

4. Ocultar y minimizar la represión

Los libros de texto tienden a olvidar, o incluso a minimizar,² la durísima represión que había comenzado con la Guerra Civil y donde el afán de venganza contra los simpatizantes o defensores de la democracia republicana fue orquestado legalmente y con carácter retroactivo, prolongándose durante los 40 años posteriores a la guerra civil. Ni siquiera la mitad (44,4%) de los manuales de 4º de la ESO que utiliza nuestro alumnado en la enseñanza obligatoria lo recogen en cierta medida. Lo cual significa que una parte de las nuevas generaciones abandonará la educación sin conocer realmente lo que fue y supuso la dictadura franquista. Pero en bachillerato no mejora mucho la situación, porque apenas son poco más de la mitad de los libros de texto de 2º de Bachillerato (58,3%) los que reflejan esta represión sistemática.

Seguimos estando muy lejos de que se haya asumido por todas las editoriales. Pero así y todo vemos cómo, incluso en una parte de los que aparece, se presenta de una forma muy reducida, limitándose a un breve desarrollo, en el que además se presenta de forma conjunta “exilio, represión y resistencia”.

Por supuesto, no se suele reflejar la intención y premeditación del uso del terror por parte de la estructura militar y de poder que se hizo con el control del régimen. En algunos libros de texto aparecen declaraciones de los militares golpistas, como el propio general Mola, que antes incluso del alzamiento enviaba unas instrucciones muy precisas en este sentido (Instrucción Reservada nº 1 de abril-mayo de 1936), en las que ya establecía “que la acción ha de ser en extremo violenta para reducir lo antes posible al enemigo aplicándose castigos ejemplares”. Pero no se identifica de forma clara y precisa la barbarie, el terror y la destrucción sistemática del “enemigo”, describiéndola como una estrategia premeditada y organizada e inmediatamente sostenida por la propia normativa, creada o modificada con tal propósito, por parte del bando golpista.

Asimismo, tampoco suele aparecer y detallarse cómo los militares sublevados siguieron estableciendo o forzando y modificando de forma metódica leyes a su medida que les permitía llevar a cabo fusilamientos, coacciones, expolios de quienes se les oponían o contra quienes no mostraban y demostraban la suficiente simpatía por el bando sublevado. Leyes y normativas que, una vez muertos o desaparecidos los “enemigos”, les facilitó perseguir, segregar, aislar, reprimir, torturar y difamar también a sus familiares o allegados. Es decir, no reflejan la estrategia del terror preventivo, que los golpistas habían concebido como parte de su maquinaria de opresión y uno de cuyos

² Como ejemplos similares Fuertes & Ibáñez (7) señalan que las editoriales Anaya y SM no incluyen la represión dentro del epígrafe inicial dedicado a “Las bases del régimen franquista”. Asimismo, la frase “una guerra civil nunca termina el día en que se firma el último parte de la contienda”, con la que encabeza el apartado dedicado a “La represión política”, profundiza en esta minimización, predisponiendo al alumnado hacia su normalización, pues “se da a entender implícitamente que *todas* las guerras civiles van seguidas inevitablemente de una represión como la que desplegó el franquismo”.

elementos centrales era crear un clima de terror “no porque los enemigos hubiesen actuado, sino para que no lo hicieran” (Núñez, 6).

Esta represión que se extendió a lo largo de toda la dictadura, en sus más variadas formas, no se ve reflejada de forma clara y en toda su extensión en la mayoría de los libros de texto: no sólo la violencia física de los “paseos” o los consejos de guerra, las torturas o los fusilamientos, las consecuencias del exilio exterior o el “exilio interior” (los topes, la emigración a la ciudad, etc.), sino la depuración laboral que alcanzó a los sectores más variados de la sociedad, especialmente a los funcionarios y funcionarias de la administración y el profesorado (Berzal et al.; Baldo; Durán).

Por supuesto, atrocidades desplegadas por el régimen franquista como el proyecto segregacionista de Vallejo Nájera, no es mencionado en ningún libro de texto. Su afán enfermizo por buscar las “raíces biosíquicas del marxismo” y erradicar el “gen rojo” le llevó a establecer que la única “terapia posible” con esos “seres depravados” era el adoctrinamiento religioso y patriótico para los adultos y la segregación del ambiente familiar nocivo para los niños y las niñas expuestos a esas malas influencias (Díez & Rodríguez), es decir su secuestro y robo para traficarlos a manos de “familias adeptas al régimen”. De esta forma se castigaba simultáneamente a las madres republicanas, arrebatándoles sus hijos para entregarlos a 'familias de orden', lo cual se mantuvo durante la dictadura y pervivió también en democracia, convirtiéndose en una siniestra trama de negocio corrupto de compraventa de bebés con participación de médicos y monjas. Se considera que hubo en España unos 30.960 niñas y niños robados hasta los años ochenta (Barranquero).

Aunque es necesario reconocer que la editorial Vicens Vives presenta los manuales más rigurosos y críticos en este aspecto, algo que concuerda con otras investigaciones en este campo (Fuertes & Ibáñez). Esto nos da una cierta esperanza de que en el futuro próximo los contenidos de los libros de texto de historia vayan incorporando estos aspectos sobre la represión franquista que son cruciales para entender no solo el pasado sino para comprender el devenir histórico de nuestra sociedad.

5. Temas tabú

Hay temas que podemos denominar *tabú*, porque parece que se tiene miedo siquiera a nombrarlos o hablar sobre ellos en los libros de texto.

Uno de esos temas tabú, que en ningún momento se aborda, son los mecanismos legales de incautación de bienes de familias republicanas represaliadas y las consecuencias de ello, no sólo para la población que los sufrió, sino en el proceso de enriquecimiento y generación de nuevas fortunas que asentaron la oligarquía del régimen, que actualmente conforman muchas de las grandes fortunas del IBEX35 y que, frente a otros países como Alemania, nunca han pedido perdón ni han dado ninguna compensación a las familias expoliadas. Lo cual supone no sólo una amnesia histórica, sino un significativo ocultamiento de una parte de la represión orquestada por el régimen franquista, que ha sido el origen de algunas de las grandes fortunas que ahora manejan la economía de nuestro país y del IBEX35 (Maestre) y que influyen poderosamente en la evolución y desarrollo del actual período histórico.

Al igual que la incautación de bienes, el papel de la iglesia católica, especialmente de la jerarquía eclesiástica, tampoco aparece claramente analizado y valorado en los libros de texto de nuestro alumnado. No podemos olvidar que del mismo modo que ocurrió en Alemania, por parte de las dos Iglesias mayoritarias en la época nazi, la Iglesia en España animaba a una “rebelión en forma de cruzada patriótica y religiosa contra la república atea”, incluso años antes de que triunfara el Frente Popular (Casanova). Sí que aparece en buena parte de los libros de texto que la Iglesia fue uno de los apoyos legitimadores del régimen franquista, pero no se menciona explícitamente

ni se analiza su participación en la represión sistemática y organizada legalmente por el régimen dictatorial franquista. No solo algunos obispos dieron apoyo material o una adhesión moral a los sublevados, entregando dinero y joyas o legitimando de palabra la sublevación, sino que la institución eclesiástica utilizó su ascendiente sobre la población y su influencia en la vida cotidiana, especialmente en las zonas rurales, al servicio del golpe de estado y posteriormente de la dictadura.

Las investigaciones reflejan que la postura de los obispos españoles a lo largo de la Guerra Civil y la represión franquista, fue “no proteger o delatar a izquierdistas o afiliados a sociedades marxistas”, colaborar con las autoridades golpistas y “darles informes sobre sus parroquianos”, así como la “participar en consejos de guerra”. La adhesión a los sublevados prevaleció sobre sus declaraciones acerca del perdón o la reconciliación con los enemigos, a quienes, en sus escritos, despersonalizaban y consideraban hordas, no personas, equivocadas por irresponsabilidad o por malicia. De las 60 diócesis españolas que había en 1936, 23 obispos apoyaron clara y abiertamente esta postura³ y el resto optó por el silencio, confiando, eso sí, en que sus sacerdotes colaborarían igualmente como confidentes de las autoridades militares (Martínez). Prácticamente todos tenían afinidad ideológica con los golpistas, sobre todo por su anticomunismo, y el mismo afán de volver a una España tradicional, controlada por los de siempre, entre los que se contaban ellos.

La Iglesia Católica nunca ha pedido perdón ni tampoco ha sentido la necesidad de pedirlo por sus numerosas implicaciones en los crímenes del franquismo, ni de indemnizar –aunque sólo fuera moralmente– a sus víctimas.

Otro de los aspectos ocultados o ignorados es el que hace referencia a la participación de una parte de la sociedad en las políticas de represión y humillación de los vencidos. En los contenidos de los libros de texto analizados no aparece, como así lo confirma también el profesorado entrevistado, la implicación activa de una parte de la sociedad civil (la que se sentía vencedora) en el plan de represión, intimidación y exclusión social de la dictadura franquista, lo cual condenó a los vencidos a un nuevo y cruel castigo: ser cautivos en su propia tierra, desposeídos de sus derechos y estigmatizados de por vida. “Esas víctimas derrotadas, se vieron obligadas a tragar sus lágrimas y su dolor, a ocultar o renegar de sus ideas, a sentir vergüenza de su condición ideológica, a autoimponerse el más férreo de los silencios; en definitiva, tuvieron que ahogar su propia memoria y con ella toda posibilidad de elaboración, duelo y superación de los horrores de la guerra, mientras que los vencedores abusaron de la evocación del triunfo, día tras día, durante cuarenta años” (Ruiz-Vargas, 6).

Prácticamente nada se dice tampoco de las formas de represión específicas que sufrieron las mujeres, como el rapado del pelo (símbolo cultural de feminidad en el modelo tradicional), la ingesta del aceite de ricino (lo que les provocaba diarreas constantes, al tiempo que eran paseadas por las principales calles), las humillaciones públicas o la violencia sexual y las violaciones. Además de otros castigos específicamente destinados a atentar contra el rol reproductivo de las mujeres y, por tanto, vinculados a la maternidad, como la separación de madres e hijos e hijas en las cárceles o la sustracción de menores a madres condenadas a muerte y ejecutadas que eran adoptados por familias afectas al régimen. Las mujeres fueron doblemente reprimidas como rojas y como mujeres porque habían roto moldes, normas y estereotipos del modelo de mujer tradicional durante la República y se las quería volver a su posición de subordinación, pero también el cuerpo de las mujeres fue utilizado

³ Salvo el obispo de Pamplona, ninguno denunció la represión extrajudicial en los primeros meses de la guerra, ni criticó públicamente la brutal legislación depurativa aprobada durante el conflicto (Martínez 2015, 262).

como campo de batalla en el que humillar y vencer al enemigo, a los parientes masculinos ausentes con la violencia sexual y la humillación constante.

Existe también una ausencia generalizada a la referencia al Movimiento de la recuperación de la memoria histórica. Solo un libro de 4º de la ESO de la editorial Santillana propone un ejercicio sobre las “batallitas de los abuelos”: “Posiblemente tus padres aún recuerden las “batallitas” y relatos que les contaban sus abuelos sobre aquella época, e incluso puede que se conserven en tu familia documentos, como cartillas de racionamiento o periódicos antiguos, y fotografías de los años treinta. Mantener una memoria de aquellos hechos puede ayudarnos a no repetirlos y a comprender mejor el presente”.

De hecho, el 75% de los profesores y profesoras entrevistados consideraba necesario incorporar en los libros la labor de las asociaciones. Como decía una de las profesoras entrevistadas: “Porque durante el franquismo uno de los principales objetivos fue el de crear una memoria homogénea que dibujó un pasado hecho a su medida y porque sometió a la vergüenza y al silencio a los vencidos. Y porque todavía hoy se considera que explicar la verdad es querer reabrir heridas en lugar de subsanar agravios” (EG37).

Finalmente, a diferencia de países como Rusia, Alemania, Francia, o Italia, donde reconocen política y socialmente a los luchadores antifascistas, España hace muy poco que ha empezado a prestar atención a las víctimas del franquismo, quedando todavía muy lejos el merecido reconocimiento público, político y social que se merecen (Reig Tapia). De hecho, hemos podido comprobar cómo en los libros de texto sólo en algunas de las últimas ediciones han empezado a aparecer referencias al maquis y a la lucha guerrillera antifranquista que protagonizaron tanto los primeros “huidos”, como las posteriores agrupaciones de guerrillas que marcaron una época de resistencia a la dictadura, esperando que las potencias aliadas intervinieran para poner fin a los restos del fascismo en Europa. A pesar de la no intervención, tras el triunfo sobre el fascismo en la II Guerra Mundial, siguieron luchando hasta bien entrados los años 60. Nada de esta experiencia histórica, casi épica y heroica, en un contexto de persecución constante por el franquismo y su sistema de represión, es explicada al alumnado. Recuperar esta memoria olvidada es un deber y una obligación para quienes compartimos el ideal de una sociedad democrática.

Así como del reconocimiento y del resarcimiento no se habla, tampoco se afronta ni se hace referencia a la necesaria reparación (López; Delgado), tanto de las víctimas y sus herederos como de quienes, desde la lucha antifranquista, siguieron defendiendo el orden legítimo de la II República y de aquellos y aquellas que tuvieron que sufrir un largo exilio en el extranjero, dejando todos sus bienes y sus raíces, para escapar de la represión franquista. Reparación que tiene que ver con las cinco medidas básicas establecidas internacionalmente para ello: restitución, indemnización, rehabilitación, satisfacción y garantías de no repetición.

6. La reconstrucción crítica de la Memoria Histórica

Vinyes (2004, 6) plantea que la ciudadanía somos depositarios y herederos naturales de la historia, del recuerdo y la memoria. Por eso, considera que el olvido es el impedimento de acceso al conocimiento, que es único y es sólido y tiene por objetivo que sólo se acepte una versión del pasado, para destruir así la memoria diversa; de ahí que las dictaduras utilicen el olvido como recurso imperativo y necesario que consolida “su cultura”, y por tanto su poder y su consenso.

Frente a ello, la democracia tiene el deber y la necesidad de fomentar el acceso de la ciudadanía al conocimiento histórico, porque es la única garantía de respeto a la pluralidad de memorias, permite la adquisición de criterios propios y hace a los ciudadanos y a las ciudadanas civilmente más sabios, y, por lo tanto, más libres.

Por tanto, las políticas institucionales de la memoria dicen mucho de los valores éticos y cívicos subyacentes en un sistema político. La memoria pública es crucial e imprescindible. Por esa razón el conocimiento histórico ha sido considerado por muchos estados democráticos como un derecho civil que los gobiernos han de garantizar y promover, declara este experto (Vinyes 2004).

De ahí, que sea un imperativo ético reconstruir un currículum escolar contra-hegemónico que garantice la justicia curricular (Connell) y permita la emergencia de toda memoria silenciada que ayude en la deconstrucción de relatos hegemónicos acerca del pasado (Velasco 2019). (Re)construir un pasado, dentro de un marco de referencia colectivo, de tal forma que la experiencia y las memorias de las personas olvidadas y represaliadas formen parte también del currículum oficial. Un currículum que invierta la hegemonía (Cano & Navarro). No para “dar la vuelta a la tortilla”, sino para proporcionar experiencias e informaciones desconocidas y olvidadas, para hacer un currículum más comprensivo, más representativo. Esto supone replantear la historia desde la perspectiva de los perdedores, de los grupos oprimidos, de los represaliados, de los olvidados. Y combinar las memorias de las víctimas con la historiografía más actual (Todorov). No podemos permitir que, como nos recuerda el escritor argentino y víctima de su dictadura militar, Juan Gelman: “Desaparecen los dictadores y aparecen inmediatamente los organizadores del olvido”.

La utilidad principal de la “memoria colectiva” es el aprendizaje colectivo, la utilización del pasado (sobre todo, del traumático) como enseñanza para el presente, mediante la articulación de sus usos públicos (Rodrigo), dentro de los cuales las asignaturas de Historia, en la enseñanza obligatoria, son cruciales. Dándole un enfoque más centrado en la reflexión problematizadora que en la memorización pasiva, en la participación e implicación del alumnado en los debates públicos sobre la “memoria histórica” o en la indagación en las (micro)historias de la represión a nivel familiar o local (Fuertes & Ibáñez; Rösen; Prats).

Por eso, la preocupación por no centrarnos sólo en analizar e indagar sobre los límites del currículo o la enseñanza de la historia en nuestros centros educativos, sino en proponer alternativas para el profesorado y la comunidad educativa que busca completar esta “memoria fragmentada” de nuestros jóvenes y adolescentes, reconstruyendo una historia a veces parcial o sesgada.

La realización de acciones y propuestas curriculares destinadas a garantizar el derecho de la ciudadanía al conocimiento histórico veraz, no ya del pasado nacional lejano, sino de la devastación humana que sufrió el mundo desde la aparición del fascismo en la década de 1920, y de los genocidios que éste perpetró por razones raciales, ideológicas y culturales, es hoy en día una realidad con prestigio en los principales contenidos curriculares de países de la Unión Europea, en Estados Unidos y Canadá, en Argentina y Chile, en Australia y en Japón; y la memoria de las dictaduras se extiende a países como Ruanda o Sudáfrica con la voluntad de explicar la magnitud de los enfrentamientos civiles y los regímenes dictatoriales que los provocaron.

En buena parte del mundo, de Alemania a Inglaterra, de Italia a Francia, de Argentina a Polonia, el “recuerdo colectivo” de la “memoria traumática” asalta regularmente al presente, reclamando “deberes cívicos” de “rememoración”; invade y llena los espacios públicos y los centros de decisión política para “restituir” dignidades y “revisar” el pasado (Rodrigo).

A pesar de las propuestas de algunas Comunidades Autónomas para introducir la memoria histórica en los libros de texto y el currículum escolar, lo cierto es que, en muchas de ellas, no ha pasado realmente de las intenciones o las declaraciones y en otras se ha cercenado radicalmente, con el crecimiento de la extrema derecha y su

llegada a las instituciones parlamentarias, las tímidas iniciativas que empezaban a ponerse en marcha.

El problema añadido es que, con la reciente irrupción de grupos políticos ultraderechistas en el gobierno de algunas comunidades autónomas españolas, como la Andaluza, se ha producido una involución radical hacia posiciones heredadas de la ideología franquista. Los grupos conservadores y neoliberales, con los que ha formado coalición la extrema derecha para acceder al poder, han cambiado sus posiciones y han ido asumiendo progresivamente el lenguaje, las ideas y la visión ultraderechista, acabando por blanquear el fascismo y considerarlo como “otra opción política más”. Es el mismo proceso que se desarrolló en la Alemania previa al auge y triunfo del fascismo nazi. De hecho, el gobierno de esta comunidad autónoma no solo aplicó la política de “cero euros a la memoria histórica”, imitando la política del gobierno conservador a nivel estatal, sino que reiteró su intención de modificar y censurar la ley de memoria histórica y democrática, una ley aprobada sin votos en contra, por considerarla, según ellos, “totalitaria” y “sectaria reescritura de la historia”, apelando para ello al “espíritu de la Transición” y acusando a esta ley de “arrojar paladas de rencor sobre la sociedad española”, como ha declarado públicamente también el presidente nacional del partido conservador español. Se ve pues el giro radical que se está produciendo en este país, donde la ultraderecha ha tenido millones de votos, y ha conseguido que los grupos conservadores y neoliberales giren en sus posiciones, avanzando de forma decidida hacia una radicalización extremista, compitiendo con la ultraderecha para ver quién se posiciona más a la derecha aún.

7. Materiales pedagógicos para evitar la “amnesia” histórica

Realmente cuando se quiere, se puede. Por eso hemos reelaborado los contenidos del currículum y construido tres Unidades Didácticas de Recuperación de la Memoria Histórica en formato de libro de texto (Díez & Rodríguez). La primera centrada en la Causa Republicana, la segunda en la represión franquista y la última en la resistencia antifranquista, incluyendo un apartado final dedicado al fenómeno actual de la recuperación de la “memoria”. Pretenden ser una propuesta curricular alternativa para poder incorporar a los materiales curriculares que pueda emplear el profesorado de secundaria o incluso como base para introducir en la revisión de los libros de texto de estos cursos que hemos analizado.

Estas unidades didácticas se han diseñado con el formato habitual que utilizan los libros de texto con el propósito de presentar este material curricular con una “imagen” similar a la que están acostumbrados con los libros de texto habituales. No sólo con la intención de dignificar los hechos históricos, las ideas y las vidas de tantos hombres y mujeres que lucharon por la causa de la libertad y la justicia, sino también porque la similitud con el libro de texto le confiere “fiabilidad” y cercanía a los manuales utilizados en el aula. Pues nuestra pretensión última es que estas unidades didácticas no sean materiales complementarios, que pueda utilizar aquel profesorado o alumnado que esté interesado o tenga cierta afinidad con los planteamientos en ellas desarrollados, sino que haya voluntad política para que se incorporen en el currículum oficial y las editoriales que publican libros de texto de Historia también incorporen sus contenidos progresivamente a sus manuales. No obstante, son contenidos y actividades que se pueden trabajar en cualquier momento y ámbito, si se está interesado en ello, adaptándolas a las circunstancias y características del público al que vaya dirigida la propuesta formativa.

Mientras tanto, con este “libro de texto”, estructurado en las tres unidades didácticas, tratamos de facilitar una herramienta de trabajo, amena y atractiva, que ayude al profesorado en su labor docente, pero también a todas las personas interesadas

y a la sociedad en su conjunto. Un material riguroso y profundo sobre estos hechos que aún siguen marcando la actualidad de nuestro contexto.

Cada unidad didáctica está organizada con una estructura similar. Todas ellas se inician con un mapa conceptual gráfico, donde se identifican los contenidos esenciales que se desarrollan en el tema y se representan gráficamente sus relaciones.

Los contenidos históricos se desarrollan mediante textos informativos, sencillos y directos, así como completos y rigurosos, acompañados con ilustraciones, imágenes y fotografías que ayudan al alumnado a situarse en la época histórica. También esquemas, mapas, cronologías y gráficos que sirven de apoyo para ampliar los contenidos. Además, se insertan fragmentos de textos históricos y algunas biografías, discursos o relatos sobre destacados personajes que fueron importantes en ese momento histórico y que no suelen ser los que figuran en la “historia de los vencedores”.

Cada unidad didáctica viene acompañada por bibliografía comentada, así como páginas de testimonios y de actividades. La bibliografía ofrece libros y artículos de especialistas para poder consultar y ampliar, pero también un apartado dedicado a novelas y relatos literarios, un bloque de películas y documentales, que se pueden utilizar didácticamente en el aula para analizar y profundizar y otro bloque final con páginas web relacionadas con la temática de la unidad didáctica, explicadas y comentadas.

Las páginas de testimonios recuperan documentos escritos y relatos de quienes vivieron, sufrieron y participaron en los acontecimientos, dando una visión más personal y cercana de los acontecimientos históricos que la narrada desde la distancia por los historiadores e historiadoras especialistas en el tema.

Las páginas de actividades ofrecen más de cien propuestas de tareas para realizar con el alumnado. Su grado de complejidad se ha graduado progresivamente: partiendo de aquellas que sirven para valorar la comprensión global del tema, para avanzar en aquellas centradas en análisis de textos sobre fuentes documentales primarias y finalmente actividades de refuerzo y ampliación.

La pretensión de estas unidades es “fomentar una visión completa de esta época de la historia de España, que respete y valore la vida y la lucha de quienes han sido relegados históricamente en las crónicas contemporáneas generando actitudes de solidaridad y respeto por los valores democráticos instaurados y defendidos por los republicanos y republicanas”, así como “desde el conocimiento de la realidad y los principios democráticos que defendieron sus antecesores, alumbrar un espíritu que les permita participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social, involucrándose en la construcción de una sociedad más justa y mejor”.

Estas unidades didácticas se han trasladado a formato digital en la web, con actividades en formato interactivo que permiten la participación activa y con materiales audiovisuales que amplían la información (<http://memoriahistoria.unileon.es>). De esta forma se ha facilitado una herramienta de trabajo, amena, atractiva y participativa, que ayude al profesorado de secundaria en su labor docente. Ofreciéndole un material que pueda insertar en el currículo ordinario, con actividades adecuadas a las edades de su alumnado, aprovechando el uso didáctico de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito formativo de los centros educativos.

Pero quisiéramos propiciar que estas Unidades Didácticas sean el germen de otras Unidades Didácticas, en diferentes partes del Estado, que progresivamente vayan recuperando aspectos y retazos de esta realidad histórica localizados en las diferentes zonas y realidades que componen la geografía nacional.

8. Lecciones contra el memoricidio

Participé en la producción y realización del documental *Los campos del silencio*, dirigido por la directora de documentales Eloina Terrón, sobre los presos republicanos en campos de concentración franquistas. En la última parte del mismo se grababa a un grupo de estudiantes en un Instituto de Secundaria del pueblo de Fabero, en la comarca del Bierzo (una zona del norte de León en España). Se les preguntaba sobre el campo de concentración que había estado ubicado en su pueblo, en el que hubo un batallón de unos 250 presos republicanos, de 1939 a 1947, trabajando como “esclavos” para una empresa privada (Minas Moro, afecta al régimen) en la extracción de carbón en las minas del Bierzo. El documental se centraba en los mecanismos de construcción social de la inconsciencia colectiva, de ese silencio, miedo y olvido que aún hoy en día se puede sentir en donde ocurrieron los hechos y donde viven los descendientes de muchos de aquellos presos.

Durante la grabación nos dimos cuenta que los alumnos y alumnas del Instituto de Secundaria no sabían que en su propio pueblo hubo uno de estos campos de trabajo forzado. Realmente, cuando indagamos más preguntando en la clase al alumnado, nos sorprendió que ni siquiera supieran que algunos de sus abuelos habían estado ahí presos y que sus abuelas y todos los familiares de los presos habían sufrido la represión franquista. Todo ello justificado, según la dictadura, con la finalidad de “buscar una solución justa y cristiana al gravísimo problema de la delincuencia roja”, tal como aparece en las *Memorias de la Redención de Penas* de la Biblioteca de la Dirección General de Instituciones penitenciarias del año 39 y como se ve en el inicio del documental.

Cuando fuimos con estos alumnos y alumnas de bachillerato al sitio donde había estado el campo de concentración y se les explicó lo que allí había pasado y lo que esto supuso, así como la lucha que una parte de sus mayores había seguido librando contra el franquismo, se produjo una especie de conmoción ante la sensación de que se les había ocultado buena parte de su propia historia. Visitar el lugar de la memoria, recorrer el camino que hacían todos los días los presos republicanos, encarcelados por defender la democracia, para bajar a la mina, ver el espacio donde se hacinaban, sentir la injusticia y la magnitud de la represión en primera persona, suponía ponerse en la piel de quienes lo habían sufrido. Es una experiencia que años más tarde siguen recordando y que no olvidarán fácilmente.

El olvido, minimización o relegación de la memoria histórica en la escuela ha supuesto que las generaciones que han llegado todos estos años a su etapa adulta carezcan de una formación con una mínima solvencia sobre lo que supuso la dictadura franquista y la lucha antifranquista que se mantuvo frente a ella.

Esto también es aplicable al ámbito universitario, que ha vivido en democracia de espaldas a la memoria histórica, exceptuando honrosísimos casos. Solo es necesario hacer un barrido del insuficiente número de tesis doctorales sobre esta temática en los diferentes departamentos teóricamente afectados. De hecho, la mayoría de los estudios y de las publicaciones sobre la memoria histórica han sido realizados por especialistas e investigadores –muchos de ellos y ellas profesorado de instituto-, ajenos al ámbito académico. Aunque es cierto que, en los últimos años, se han incorporado ya algunos departamentos universitarios y profesorado de historia contemporánea de forma más activa y decidida.

La conclusión parece obvia, como afirma Guerrero (13): todo nos lleva a pensar que, si alguien se propuso enseñar rigurosa y sistemáticamente la historia española reciente, la correspondiente al siglo XX, ha fracasado estrepitosamente. A menos -y esto es más que probable- que haya habido una estrategia intencionada para evitar

profundizar en nuestro pasado, en cuyo caso la ignorancia generalizada resultante habría sido un éxito gracias a la escasa y deficiente enseñanza impartida, a la falta de implicación universitaria y a la complejidad con que se han realizado las investigaciones. De este modo se ha configurado una sociedad bastante desconocedora de un pasado que cambió violenta y radicalmente el desarrollo del país, lo que facilita su manipulación mediática y política, con la vigencia de una mitología llena de lugares comunes como “reabrir viejas heridas”, “revancha”, “rencor”, etc. Todo ello está generando el efecto que parece que se pretendía: insensibilidad, cierto hartazgo y falta de compromiso político por recuperar, dignificar y hacer justicia a esa memoria dolorida y ocultada, pese a las reiteradas advertencias de los más altos organismos internacionales sobre derechos humanos. Por eso probablemente nuestros estudiantes y la sociedad adulta educada en esta “historia” sabe más del nazismo que del fascismo patrio.

Por eso se insiste en que recuperar la memoria de las víctimas de la represión franquista como base de la ciudadanía democrática es un deber del Estado español y de las Administraciones regionales y locales, no sólo de las iniciativas personales de expertos o personas interesadas, ni siquiera de asociaciones o colectivos militantes. Pues esta recuperación afirma la calidad de la democracia y es una inversión de futuro, dado no se debe de olvidar que la identidad colectiva se construye en buena medida con el material de la memoria (Molinero; Vinyes 2009).

Esta recuperación debe pasar también por la incorporación de la memoria histórica en los libros de texto escolares, inculcando a las jóvenes generaciones la convicción de que los derechos sociales y las libertades no son una concesión de las clases dominantes, sino que han costado el sacrificio de muchas personas y que es imprescindible preservarlas de la amenaza fascista. Sin investigación y sin conocimiento no hay memoria histórica, no hay verdad, justicia ni reparación posible.

Obras citadas

- Alós, Ernest. "Así ha quedado repartido el sector editorial tras ocho años de crisis." *El Periódico*, 2017, <https://cutt.ly/grw197X>
- Álvarez, Yago & Saavedra, Carlos. "La cuesta de septiembre: el monopolio de los libros de texto." *El Salto*, 2017, <https://cutt.ly/Irw0LID>
- Baldó, Marc. "Aterrados, desterrados y enterrados: La represión franquista del profesorado universitario." *Saitabi* 59 (2015): 191-210.
- Barranquero, Encarnación. "La memoria de la represión franquista sobre las mujeres en los websites." *Historia y Comunicación Social* 22/2 (2017): 363-380, <http://dx.doi.org/10.5209/HICS.57849>
- Berzal de la Rosa, Enrique *et alii*. *Muerte y represión en el magisterio de Castilla y León*. León: Fundación 27 de marzo, 2010.
- Cano Romero, José & Navarro-Medina, Elisa. "La Historia como formadora de ciudadanía: concepciones de estudiantes de Bachillerato de un centro de Sevilla." *Investigación en la Escuela* 99 (2019): 60-74, <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2019.i99.05>
- Casanova, Julián. "La máscara de la religión." *Público*, 18 de julio, Suplemento Especial, 75 aniversario del comienzo de la guerra civil, 7, 2011.
- Connell, Raewyn. *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata, 1997.
- Delgado, D. "Verdad, Justicia, reparación." *El Diario*, 2019, <https://cutt.ly/rrwF2zF>
- Díez, Enrique & Rodríguez, Javier. *Unidades Didácticas para la recuperación de la memoria histórica*. León: Foro por la Memoria de León, 2009.
- Durán, Diana. "Docentes viguesas que sufrieron la represión del Régimen Franquista: Algunos ejemplos." *Glaucoptis: Boletín del Instituto de Estudios Vigueses* 21 (2016): 533-556.
- Erice, Francisco. *Guerras de la memoria y fantasmas del pasado. Uso y abusos de la memoria colectiva*. Oviedo: Eikasía, 2009.
- Fairclough, Norman & Wodak, Ruth. *Critical discourse analysis*. Londres: Sage, 1997.
- Fuertes, Carlos. "La dictadura franquista en los manuales escolares recientes: una revisión crítica." *Revista Historia Autónoma* 12 (2018): 279-297, <https://doi.org/10.15366/rha2018.12.015>
- Fuertes, Carlos & Ibañez, Mélanie. "La represión franquista en los manuales escolares: el problemático tratamiento de un tema histórico conflictivo." *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 37 (2019): 3-18.
- Gelman, Juan. "El imperativo moral de la memoria colectiva." *Conferencia en el Primer Encuentro Internacional de Memoria Histórica*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2008.
- Guerrero, Rafael. *Memoria histórica: Una experiencia desde Andalucía*. Tesis doctoral. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2016.
- Gutiérrez, Pablo. "Los alumnos pueden salir de la ESO sin haber dado nunca la dictadura franquista." *El Diario de la Educación*, 2019, <https://cutt.ly/IrQJjcq>
- Hernández, Francisco. "La enseñanza de la historia del presente en la España actual: entre al agujero negro y el relato intencional." *Studia Histórica. Historia Contemporánea* 32 (2014): 57-74.
- López, Ramón & Santidrián, Víctor. "Los 'conflictos sociales candentes' en el aula." *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 69 (2011): 8-20.
- López, Juan José. "El derecho a la memoria histórica: verdad, justicia y reparación de las víctimas de la Guerra civil y del franquismo." En Ana López & Javier Chinchón eds. *Nuevos retos y amenazas a la protección de los Derechos humanos en la era de la globalización*. Madrid: Tirant lo Blanch, 2016. 255-278.

- Maestre, Antonio. *Franquismo S.A.* Madrid: Akal, 2019.
- Mancha, José Carlos. “El franquismo en el libro de texto. Un análisis crítico de tres manuales escolares para 4º de ESO en Andalucía.” *Investigación en la Escuela* 98 (2019): 1-15, <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2019.i98.01>
- Martínez, Santiago. “¿Canes mudos? Los obispos españoles ante la represión franquista durante la Guerra Civil española.” *Historia y política: Ideas, procesos y movimientos sociales* 33 (2015): 241-273.
- Molinero, Carme. “Memoria y Democracia.” *El País*, 07.11.2004.
- Molpeceres, Antonio. “Conflictos: la memoria de los alumnos. De la Guerra Civil a la transición.” *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 69 (2011): 21-28.
- Moreno, Francisco. *La victoria sangrienta 1939-1945. Un estudio de la gran represión franquista, para el Memorial Democrático de España.* Madrid: Alpuerto, 2014.
- Núñez, Mercedes. “El por qué y para qué de la represión.” *Público*, 18 de julio, Suplemento Especial, 75 aniversario del comienzo de la Guerra Civil, 6, 2011.
- Prats, Joaquín. “Criterios para la elección del libro de texto de historia.” *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 70 (2012): 7-13.
- Reig Tapia, Alberto. “Cultura política y vía pacífica a la democracia. El miedo y el olvido en la transición española.” En Ignacio Olmos & Nikky Keilholz-Rühle eds. *La cultura de la memoria. La memoria histórica en España y Alemania.* Madrid: Iberoamericana, 2009. 107-128.
- Rodrigo, Javier. “La Guerra Civil: “Memoria”, “Olvido”, “Recuperación” e “Instrumentación”.” *HISPANIA NOVA. Revista de Historia Contemporánea* 6 (2006), <https://cutt.ly/brw8OLu>
- Ruiz-Vargas, Jose M^a. “Trauma y memoria de la Guerra Civil y de la dictadura franquista.” *HISPANIA NOVA. Revista de Historia Contemporánea* 6 (2006), <https://cutt.ly/grw8Puk>
- Rüsen, Jörn. “El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia.” *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 12 (1997): 79-94.
- Todorov, Tzvetan. *Memoria del mal, tentación del bien. Indagación sobre el siglo XX.* Barcelona: Península, 2002.
- Van Dijk, Teun. *Racismo y análisis crítico de los medios.* Barcelona: Paidós, 1997.
- Velasco, Custodio. “La memoria histórica y su dimensión política, social y académica.” *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico* 27/96 (2019): 231-234.
- Vinyes, Ricard. coord. *Un futuro para el pasado.* Barcelona: CEFID, 2004.
- . ed. *El Estado y la memoria. Gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia.* Barcelona: RBA, 2009.