

Patrimonio, conflicto y relevancia histórica. Una experiencia formando a los futuros profesionales de la educación
Heritage, conflict and historical relevance. An experience in teacher education

María del Carmen Rojo Ariza, Gemma Cardona Gómez, Mireia Romero Serra, Maria Feliu Torruella, Lorena Jiménez Torregrosa, David Íñiguez Gràcia, Francesc Xavier Hernández Cardona

Universidad de Barcelona (maycarojoar@ub.edu, fhernandez@ub.edu, didpatri@ub.edu)

Resumen

Partiendo de los resultados de investigación de proyectos participativos y comunitarios en los espacios de la Batalla del Ebro, desarrollados por la Asociación Lo Riu y el grupo de investigación DIDPATRI, se han llevado a distintas acciones de divulgación y difusión del patrimonio de la Guerra Civil española, con especial énfasis en la formación inicial del profesorado. Entre 2012 y 2014 se ha desarrollado una experiencia formativa en el marco de la asignatura de Didáctica de la Historia (Grado de Educación Primaria, Universidad de Barcelona) para romper con ideas y estereotipos que tradicionalmente se asocian a éste tipo de espacios patrimoniales. En estas actuaciones, centradas en la Guerra Civil (con marcada naturaleza conflictiva), permiten que el profesorado en formación inicial se vaya adentrando en cuestiones sobre ciudadanía que reflejan la complejidad de la enseñanza de la historia, introduciendo aspectos más competenciales en la enseñanza y aprendizaje de la disciplina.

Palabras Clave: Educación Patrimonial; Memoria; Didáctica de la Arqueología; Guerra Civil; Formación Inicial de Profesorado.

Heritage, Conflict and Historical Significance. A teaching experience with future educators

Abstract

In recent years, the Association Lo Riu and DIDPATRI research group have developed several dissemination and outreach actions related to Spanish Civil War sites, based on results from participatory and community research projects in the spaces of the Battle of the Ebro and with a special emphasis in teacher training. From 2012 to 2014 it has been developed a teaching experience as part of the subject of Teaching history (Elementary Education degree, University of Barcelona) with the aim of breaking prejudices, ideas and stereotypes traditionally associated with Spanish Civil War heritage sites. This kind of actions, related to a recent conflict, allows future teachers to push out into citizenship knowledge which reflect the complexity of teaching history, and introduces more learning skills in teaching and learning discipline.

Key words: Heritage Education; Memory; Archaeology and Education; Spanish Civil War; Teacher Training.

1. Introducción: la Guerra Civil española y su patrimonio

En el contexto español, la Guerra Civil (1936-1939) (a partir de ahora, GCE) es aún a día de hoy una cuestión de relevancia candente. Junto con las guerras mundiales es uno de los acontecimientos históricos que más bibliografía ha generado, llenado las estanterías de librerías con un sinfín de títulos. Además, la aprobación de la ley para la Recuperación de la Memoria Histórica en el año 2007 por el gobierno del Partido Socialista provocó un debate público sobre las políticas memorialistas (Escudero *et al.* 2013, González-Ruibal, 2010). Tanto la GCE como la gestión de su memoria devienen una necesidad presente, con una proyección espectacular en los medios – tanto en los más tradicionales como en los nuevos escenarios digitales (Ferrándiz, 2011; Renshaw, 2007).

Es un conflicto con un dimensión pública y social resultado del papel de las asociaciones de familiares en las primeras exhumaciones de fosas (Silva y Macías, 2003), pero también debido a su propia naturaleza. Dicho de otro modo, las guerras, los procesos represivos y los sistemas totalitarios dejan una huella material que no sólo transforma el paisaje cotidiano (Gegner y Ziino, 2012; Logan y Reeves, 2009) sino también las relaciones sociales que se establecen con éste.

Quizás por su carácter disonante han sido no pocas las asociaciones que se han interesado en su preservación, tomando las riendas de su catalogación y puesta en valor (a modo de ejemplo véanse los trabajos que algunas de estas

agrupaciones presentan en el *I Congreso Internacional sobre Arqueología de la guerra civil*)¹. En un país donde existe una tibia política memorial, que no cuenta con un programa patrimonial similar al de Alemania, la noción de patrimonio como procesos de creación y representación cobra sentido más que nunca. El patrimonio no es una *cosa*, como nos recuerda Laurajane Smith (2006) sino un constructo resultado de procesos de (re)negociación de significados y valores históricos, culturales. Aún cuando los discursos oficiales obvian el valor simbólico del patrimonio vinculado a la GCE, no ocurre lo mismo en otros planos sociales: ¿Cómo debe situarse en este escenario la Didáctica Patrimonial? ¿Qué discursos debe contribuir en su interpretación? ¿Cuál es su papel? ¿Qué es lo mejor en una sociedad democrática?

1.1. El patrimonio debe su existencia a la ciudadanía

De este modo, cuando consideramos el patrimonio desde esta perspectiva discursiva, como una cuasi encrucijada, éste deviene un medio de diálogo y acción social, lo que abre interesantes perspectivas en el campo educativo. Volviendo al caso de estudio de este artículo, en las prácticas entorno al patrimonio de la GCE se visibilizan aquellos grupos y entidades que luchan por tener una voz y una memoria propias

¹ Como se observa en el enlace es la sesión 6 «Una Arqueología en Comunidad» la que está dedicada íntegramente a la labor de las asociaciones así como de entidades y otras agrupaciones, <http://bit.ly/1xURvaG> (Consultado: 15/11/14).

dentro de un sistema democrático, construido a partir de los pilares del régimen dictatorial, reclamando una mayor democracia. Este enfoque tiene unas implicaciones prácticas para las disciplinas que intervienen y, de manera muy especial, para las que su objeto/sujeto de estudio es la propia sociedad (p. e. sociología, arqueología, y... ¿por qué no? la propia educación). Además obliga a considerar el estudio del patrimonio de forma integral y holística: estudiándolo y socializando, significándolo y valorándolo. Partir de estas dimensiones implica tomar el modelo de Cadena de Valor de Patrimonio (Barreiro, 2013), como modelo teórico de organizar la investigación, gestión y difusión del patrimonio. En este planteamiento la Didáctica Patrimonial ocupa un lugar estratégico puesto que pone en relación el patrimonio con las personas.

Existe otro motivo por el cual además la Didáctica Patrimonial debe tener un lugar privilegiado en este campo de acción: el nexo entre patrimonio y memoria. Como hemos dicho más arriba, la noción de patrimonio es resultado de la (re)negociación de significados, de lo que se debe o no recordar, conservar, pero también cómo se conmemora y rememora. Así pues, no es sólo el poder quien construye estos discursos, sino que también surgen patrimonios no deseados o controvertidos como es el caso del de la GCE (obviamente para ese poder que no los ha autorizado).

En el caso de la Batalla del Ebro (1938), podemos observar estas tensiones: existe un

programa museográfico que no parece responder a las expectativas de las comunidades locales. El hecho de no sentirse representado puede relacionarse con el vínculo familiar y afectivo que tienen éstas con el acontecimiento y, en última instancia, la materialidad que lo encarna (Graham *et al.* 2000). Y es que patrimonio, memoria y formas de recordar confluyen en los procesos de creación de identidad (Misztal, 2003). De hecho, paisajes, lugares y restos materiales tienen un papel mnemotécnico al tiempo que ayudan a comprender, dotar de significado lo que se recuerda. Para el caso de los conflictos, implica la visibilización de tensiones, traumas, contranarrativas... Esto en sí no es ni negativo ni positivo, depende el modo en que se gestione (Smith, 2006). Así, puede suponer también la creación de un espacio de discusión, contestación y reconciliación. Trabajar este patrimonio tiene un enorme potencial didáctico desde la perspectiva de educación para la ciudadanía y la democracia (Hernández y Feliu, 2013).

1.2. Repensar el patrimonio de la Batalla del Ebro: la génesis de un proyecto

Siguiendo las líneas expuestas, la experiencia que se presenta parte de un proyecto cuyos impulsores fueron los propios agentes locales, en este caso, *Lo Riu. Associació per l'Estudi del Patrimoni Arqueològic i Històric de les Terres de l'Ebre* (a partir de ahora Lo Riu). En el año 2011, y a

petición de la asociación, un equipo de investigadores del Instituto de Ciencias del Patrimonio (INCIPT) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) junto con el grupo de investigación Didáctica del Patrimonio (DIDPATRI) iniciaron una intervención arqueológica en la zona de Raïmats, en la Fatarella (Terra Alta, Tarragona) donde se excavaron diversas estructuras militares (bunkers, trincheras...) que fueron utilizadas en el repliegue de las tropas republicanas (véase los resultados de la campaña de excavación en: González Ruibal, 2012).

En este espacio se exhumó el cuerpo de un soldado caído en combate con la mayor parte de su equipamiento (ropa, calzado, munición,...). El cuerpo fue inicialmente bautizado como «Charlie» por el equipo de investigación por considerársele un brigadista internacional, aunque no se le conoce su identidad real. De hecho, su hallazgo tuvo una gran repercusión mediática porque el equipo de investigación no fue el encargado finalmente de su estudio forense, sino la Generalitat de Catalunya². Aún así, los restos materiales permiten reconstruir los últimos momentos de este soldado, no sólo su muerte sino también las circunstancias que la acompañaron. Todo ello dota al estudio de un componente emotivo difícil de obviar, pues uno no puede dejar de preguntarse ¿qué podría haber sentido el soldado al estar en esta trinchera? ¿En qué o quién pensaría en estos momentos? No es

de extrañar, pues, que S. Tarlow (2012) insistiera en que la arqueología como disciplina no se puede desvincular ni de la emoción ni del afecto, porque la materialidad y los lugares están estrechamente vinculados con la expresión de emociones, siendo uno de sus elementos constitutivos.

2. Metodología didáctica y de investigación

Conscientes del impacto social que tuvo la intervención arqueológica y de las posibilidades que ofrecen los espacios patrimoniales de la GCE en relación a la creación de contranarrativas que rescaten discursos silenciados, el equipo diseñó una propuesta didáctica presentada como una tarea de resolución de problemas (Zabala y Arnau, 2014) destinada a formación del profesorado. Como se observa en la **figura 1** se partía de la presentación de una situación cuasi enigma: «Nos hemos encontrado un cadáver».



Figura 1. Presentación inicial de la actividad «Tenemos un cadáver» (Fuente: DIDPATRI).

Uno de los objetivos de Didáctica de la Historia – asignatura del Grado de Educación Primaria

² Puede seguirse la polémica en: Antón, 30/09/2011.

en que se implementó esta experiencia – es aprehender aspectos epistemológicos y metodológicos de la disciplina histórica. Con estas nociones los discentes deberán reflexionar sobre la función de la historia en la enseñanza (educación primaria). Además, dicha reflexión guiada considerará cuestiones sobre el papel del profesorado ante temas controvertidos de la historia.

tipo de datos	núm. respuestas
cuestionarios alumnado	210
observaciones en el aula (de 90 minutos cada)	6
ejercicios	16
hoja de retroalimentación	90
diarios de aprendizaje	120

Tabla 1. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, se indica el número de participantes (Fuente: DIDPATRI).

En la **tabla 1** se recogen los métodos e instrumentos utilizados para la recolección de datos. Hemos partido de un diseño metodológico completo y multidimensional con el objetivo de conseguir datos que fueran complementarios³. Estos datos han sido analizados y discutidos por el equipo de investigación, usando técnicas propias del análisis cualitativo de contenido. En la actualidad, se está trabajando en un análisis más profundo de los datos con el objetivo de profundizar en los resultados de las experiencias.

³ Vale la pena señalar que la asignatura está diseñada para proporcionar a los estudiantes conocimientos disciplinares de historia y competencias genéricas y específicas para la enseñanza de esta disciplina en la educación primaria.

3. Desarrollo de la experiencia: temas clave

3.1. Preparación de la actividad

Partiendo de la idea de que el potencial didáctico de la arqueología de la GCE radica en cómo se aproxima al conflicto desde su propia materialidad (Sallés, 2013), esto es, en su metodología científica, se diseñó una actividad que justamente potenciara esas habilidades. Ante el enigma propuesto en clave criminalística, los estudiantes debían plantear conjuntamente las preguntas que les suscitará la imagen, por el momento, del cuerpo de un desconocido/a. En este, la lluvia de ideas los iniciaba en la formulación de hipótesis, pero, sobre todo, introducía la idea de que en todo proceso de investigación debemos tener claro qué es lo que queremos buscar. Por este motivo, las preguntas son uno de los primeros pasos metodológicos que un investigador debe realizar en toda disciplina, porque permite identificar el problema. Se trata de un proceso personal que favorece la implicación en el aprendizaje y esto que puede parecer tan obvio a menudo se olvida en la práctica educativa (Bucknall, 2009; 2010). En el diseño de este tipo de actividades debemos dejar un espacio de reflexión, para que los discentes piensen (escojan) qué es lo que quieren buscar⁴.

Uno de los aspectos en que más cambios ha experimentado la actividad ha sido en el grado de autonomía. Si en el primer curso (2012-2013) la experiencia se asemejaba más a la docencia

⁴ Aún cuando el problema o preguntas estén implícitos en el diseño de la acción didáctica.

tradicional, aún promoviendo una discusión guiada, en los cursos posteriores transformamos las estrategias. ¿Qué mejor manera de responder a una problema de investigación o preguntas que enfrentándose uno/a mismo/a las evidencias? De este modo, en los dos cursos posteriores (2013-2014, 2014-2015) se distribuyeron los alumnos en grupos pequeños, de no más de cinco componentes. Éstos debían trabajar conjuntamente para resolver el enigma, en función de los interrogantes que ellas mismas y ellos mismos habían planteado. Se les entregaba toda la documentación en un lápiz de memoria, que consistía en fuentes primarias y secundarias (tabla 2).

-
- **Fotografías del proceso de excavación:** imágenes de los objetos, el sitio arqueológico, imágenes de los restos antropológicos, etc.
 - **Informe arqueológico,** con toda la investigación científica.
 - **Fuentes visuales:** fotografías militares, fotografías actuales, imágenes procedentes de recreaciones históricas, iconografía didáctica basada en los resultados de investigación, cartografía histórica y actual.
 - **Fuentes escritas:** informes militares, recuentos de bajas durante la guerra, testimonios de soldados.
 - **Otro tipo de documentos.** Testimonios etnográficos, imágenes de paisaje.
-

Tabla 2. Materiales y recursos utilizados por los estudiantes durante el desarrollo de la actividad (Fuente: DIDPATRI).

Finalmente, se hacía una puesta en común con el fin de comparar las respuestas de todos los grupos con las del equipo de investigación, lo

que pone de manifiesto las particularidades la investigación histórica. En el primer curso de implementación la actividad se cerraba con una discusión a partir de esta comparativa, que podía ser complementada con reflexiones personales que los estudiantes recogían en sus diarios (Cardona *et al.* 2013). Ahora bien, partiendo de la idea que no se puede concebir una investigación histórica sin la fase de interpretación ni la fase interpretación sin un producto (Munslow, 2007), a partir del curso 2013-2014, se incluyó la redacción de un microrelato que debía partir del caso estudiado (las fuentes estudiadas). Además, los estudiantes debían consultar al menos un relato autobiográfico, libro de memoria y/o diario íntimo, pudiéndose apoyar en cuantos recursos consideraran necesarios. De la GCE, abunda un sinnúmero de este tipo de material que permite adentrarse en una visión más introspectiva del conflicto.

3.2. Los participantes

Hemos desarrollado la actividad con un total de 170 estudiantes cuya media de edad se sitúa entre los 21-22 años. Se trata de alumnos que cursan el tercer curso del grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Barcelona, procedentes mayoritariamente de la comarca de Barcelona. Una buena parte de estos estudiantes han cursado la secundaria postobligatoria (Bachillerato) y, en algunos casos, obtuvieron el ciclo de Técnico Superior en Educación Infantil. En general, la mayoría

tiene experiencia en el ámbito de la educación, si bien no formal (tiempo libre, extraescolares...).

corresponde al número de respuestas relacionadas
(Fuente: DIDPATRI).

4. Análisis: las respuestas del alumnado

4.1. El aprendizaje como experiencia positiva

La relación entre emociones y aprendizaje ha sido recalada desde la antigüedad si bien no ha resurgido con fuerza hasta pleno siglo XXI (Hayes, 2007, 1; Smith y Burke, 2007, 11). Consecuentemente, una de las formas de medir el éxito de una acción educativa es la percepción de disfrute durante su realización. En general, los estudiantes encontraron la actividad motivadora y gratificante, como puede observarse en la nube de conceptos que se presenta en la **figura 2**. Uno de los sentimientos que más se repite es el de la sorpresa, o en palabras de una de las participantes, «hoy he aprendido algo que me ha sorprendido hasta mi: *la historia es más de lo que pensaba*, y mucho más entretenida y dinámica»⁵.



Figura 2. Nube de palabras reflejando las percepciones del alumnado sobre la actividad; el tamaño del concepto

Son los propios discentes los que relacionan su respuesta con la metodología didáctica, contraponiéndola con su propia experiencia pero también con lo sugestivo del enfoque (Corbishley, 2011): la utilización de la propia materialidad de la historia como elemento que permite un acercamiento al pasado, en este caso de la Batalla del Ebro (1938). Además, y en relación a lo anteriormente expuesto, contrariamente a la sucesión de eventos y personajes que aparecen en los libros de texto, en esta experiencia que se viene desarrollando desde el curso 2012-2013 los estudiantes se convierten en los responsables no sólo de la interpretación de las evidencias que se les presentan, sino también de su relato. Y es esta responsabilidad la que genera esta sensación de satisfacción e implicación en el proceso de aprendizaje (Smith y Burke, 2007). No en vano, citando a un grupo de participantes:

[...] es una forma divertida aprender investigando por un mismo, ya que sin darnos cuenta y de manera rápida hemos aprendido sobre este tema, que quizás hasta ahora nos resulta desconocido.

4.2. Nos hemos dedicado a «hacer historia»

Aunque en la era de las tecnologías digitales pueda parecer que los educandos se impliquen más en sus aprendizajes cuando utilizan estas

⁵ El énfasis se encuentra en el texto original.

herramientas, un estudio revela que prefieren métodos y técnicas activas de enseñanza-aprendizaje, como dramatizaciones, trabajos en equipo, debates... (Hattie, 2008).

Me gustaría comentar también la utilización del método científico en el aula. Para mí, el aspecto más positivo es que “rompe” con la metodología tradicional, de forma que en vez de simplemente escuchar al profesor pueden ser los propios alumnos los que experimenten y descubran cómo y por qué funcionan o son así las cosas de su entorno.

[...] Este tipo de actividades aporta a los alumnos una visión diferente de la historia, además de trabajar con fuentes primarias y empatizar con las vivencias de la época que están estudiando.

De todos modos conviene señalar que algunos de los alumnos expresaron su preocupación en cuanto a sus propias habilidades:

En lo que se refiere a la actividad del esqueleto me resultó sorprendente, aunque un poco difícil. No fui capaz de adivinar la respuesta ya que no ligué (*sic*) correctamente todos los datos.

Como hemos dicho, la actividad utilizaba los restos de un soldado como estímulo inicial. Phillips (2002) recomienda este enfoque para incentivar la curiosidad de los discentes. Ahora, ¿cómo desarrollar sus capacidades de análisis si nunca las han potenciado en nuestro actual sistema educativo? ¿Cómo aprender a mirar? Siguiendo a este autor, a partir de 2012-2013, entregábamos a los alumnos una plantilla de análisis, dónde relacionaban preguntas, repuestas y fuentes utilizadas.

Otro elemento que se incluyó fue una tabla, dónde se clarificaban los puntos en común de las diferentes respuestas. Además, se les pidió que elaboraran un relato siguiendo la idea de Munslow (2007) de que la interpretación es intrínseca a la práctica histórica. Este ejercicio nos ayudaba a introducir la noción de que la subjetividad no es ni positiva ni negativa, introduciendo la responsabilidad social en discusión. Como explicaba un alumno, dar voz al soldado desconocido, investigar sobre sus circunstancias, qué ha sido de él, le confirió una visión muy alejada de los discursos oficiales. Así lo expresaba a sus compañeros en el desarrollo del ejercicio en la plataforma de GoogleDrive, «no olvidemos que este hombre luchó por unos ideales, su familia, su entorno, debemos tenerlo en cuenta en nuestro microrelato».

5. Conclusiones

En trabajos anteriores (Feliu y Hernández, 2013) habíamos reflexionado sobre la necesidad de transformar la enseñanza de la GCE. Consideramos que su propia materialidad tiene un potencial que la aleja de la praxis tradicional. Lo tangible, como hemos visto, emociona, y la emoción permite implicarnos en el aprendizaje en este caso. Lejos de la visión de omitir los temas conflictivos en el aula, como Claire y Holden (2007) nos recuerdan, por eso mismo debemos llevarlos al aula: porque nos obligan a situarlos y nos enseñan a participar activamente.

En nuestro caso abogamos por una enseñanza de la GCE que tenga en cuenta las aportaciones

histórico-arqueológicas y, además, por una didáctica patrimonial que participe de dichas aportaciones. Sólo mediante la educación una sociedad tiene mayor capacidad de diálogo y de (re)negociación de significados, y puede ser más comprometida y democrática. Esto se enriquece al introducir un elemento como el patrimonio, que en esencia es diálogo (Smith, 2006). Así, como resultado de este enfoque y del tipo de estrategias que hemos llevado a la práctica, nos obligamos a expresarnos, a situarnos en el lugar de otro, lo que nos hace ciudadanos más activos, asumiendo nuestros derechos y deberes, convirtiéndonos en motores de cambio.

6. Agradecimientos

La investigación que se presenta en este artículo forma parte del proyecto EDU2012-35299 *Desarrollo de estrategias y técnicas didácticas a partir del patrimonio y la arqueología del conflicto para la enseñanza/aprendizaje de las ciencias sociales y la historia*, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

7. Referencias bibliográficas

Antón, J. (30/09/2011). La Generalitat se queda con el soldado del Ebro y su equipo. El esqueleto fue hallado al excavar una trinchera de la batalla del Ebro en La Fatarella. *El País*. Recuperado el 11 de octubre de 2014, de http://cultura.elpais.com/cultura/2011/09/30/actualidad/1317333604_850215.html

Barreiro, D. (2013). *Arqueológicas: hacia una arqueología aplicada*. Barcelona: Bellaterra Arqueología.

Bucknall, C. (2009). *Children as Researchers: Exploring Issues and Barriers in English Primary Schools*. Unpublished thesis. Milton Keynes. The Open University Press. Recuperado 10 de noviembre 2014 de: http://oro.open.ac.uk/23332/2/Bucknall_thesis.pdf

Bucknall, S. (2010). *Children as Researchers in English Primary Schools: developing a model for good practice*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference. University of Warwick, Septiembre de 2010. Recuperado 10 de noviembre 2014 de: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/193279.pdf>

Cardona, G., Rojo, M. C., Gámez, V. y Molina, J. (2013). Uso de entornos virtuales para el aprendizaje de la Didáctica de la historia en la formación inicial del profesorado. En: J. J. Díaz; A. Santisteban; y A. Cascarejo (eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (p. 605-618). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las ciencias sociales.

Claire, H. y Holden, C. (2007). *The Challenge of Teaching Controversial Issues*. Stoke-on-Tren: Trentham Books.

- Corbishley, M. (2010). *Pinning Down the Past. Archaeology, Heritage, and Education Today*. Suffolk: The Boydell Press.
- Escudero, R.; Campelo, C.; Pérez González, C.; y Silva, E. (2013). *Qué hacemos para reparar a las víctimas, hacer justicia, acabar con la impunidad y por la construcción de la memoria histórica*. Madrid: Akal.
- Feliu, M. y Hernández, F. X. (2013). *Didáctica de la Guerra Civil española*. Barcelona: Graó.
- Ferrándiz, F. (2011). Autopsia social de un subterro. *Isegoría* 45, pp. 525-544.
- Gegner, M. y Ziino, B. (2012). The heritage of war: agency, contingency, identity. En: M. Gegner y B. Ziino (ed.). *The Heritage of War* (pp. 1-15). London: Routledge.
- González-Ruibal, A. (2010). Contra la Pospolítica: Arqueología de la Guerra Civil española. *Revista de Antropología* 22, pp. 9-32.
- González-Ruibal, A. (2012). El último día de la Batalla del Ebro. Informe de las excavaciones arqueológicas en los restos de la Guerra Civil de Raimats, La Fatarella (Tarragona). Santiago de Compostela: INCIPIIT-CSIC. Recuperado 10 de noviembre de 2014, en <http://hdl.handle.net/10261/47780>.
- Graham, B.; Ashworth, G., y Tunbridge, J. (2000). *A Geography of Heritage: Power, Culture and Economy*. London: Arnold Publishers.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hayes, D. (2007). Teaching joyful. En: Hayes, D. (ed.): *Joyful Teaching and Learning in the Primary School* (pp. 1-9). Exeter: Learning Matters.
- Logan, W. y Reeves, K. (2009). Introduction: Remembering places of pain and shame. En: Logan, W. y Reeves, K. (ed.): *Places of pain and shame. Dealing with 'Difficult Heritage'* (pp. 1-14). London: Routledge.
- Misztal, B. (2003). *Theories of Social Remembering*. Milton Keynes: Open University Press.
- Munslow, A. (2007). *Narrative and History*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Phillips, R. (2002). *Reflective Teaching of History 11-18*. London: Continuum.
- Renshaw, L. (2007). The Iconography of exhumation: representations of mass graves from the Spanish Civil War. En: T. Clark y M. Brittain (eds.). *Archaeology and the Media* (pp. 237-252). Walnut Creek: Left Coast Press.
- Sallés, N. (2013). El método científico como forma de interpretación de las fuentes arqueológicas. ¿Quién era Charlie? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 73, 51-73.

Silva, E., y Macías, S. (2003). *Las Fosas de Franco: los republicanos que el dictador dejó en las cunetas*. Madrid: Temas de Hoy.

Smith, L. (2006). *Uses of Heritage*. London: Routledge.

Smith, C., y Burke, H. (2007). Lectures as Usual? Teaching Archaeology for Fun. En: H. Burke, y C. Smith (Ed.): *Archaeology to Delight and Instruct* (pp. 11-34). California: Left Coast Press.

Tarlow, S. (2012). The Archaeology of Emotion and Affect. *Annual Review of Anthropology* 41, pp. 169-185.

Zabala, A. y Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de competencias*. Barcelona: Graó.