



Panta Rei

Revista digital de Historia
y Didáctica de la Historia

2025



Panta Rei

Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia

2025

Revista anual

Fecha de inicio: 1995

Revista *Panta Rei*. pantarei@um.es

Edita:

Ediciones de la Universidad de Murcia – EDITUM



Edificio Pleiades. Campus de Espinardo.

Universidad de Murcia

C/ Campus, s/n

30100 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883013

editum@um.es

Web: <https://www.um.es/web/editum/>

Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía – CEPOAT

Edificio Universitario Saavedra Fajardo.

Universidad de Murcia

C/ Actor Isidoro Máiquez, 9

30007 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883890

cepoat@um.es

Web: <https://revistas.um.es/pantarei>



En portada: “Christ’s Saddle”. Escalera al Monasterio de Skellig Michael. Fotografía de Thomas Dimson en Flickr (CC BY-NC 2.0) editada.

Responsables de los textos: sus autores.

Responsable de la presente edición:

Consejo Editorial de Panta Rei.

Edición 2025

ISSNe: 2386-8864

ISSN: 1136-2464

Depósito legal: MU-966-1995



CONSEJO DE REDACCIÓN

Coordinador editorial

Egea Vivancos, Alejandro [Didáctica de la Historia, Universidad de Murcia]

Secretaria

Arias Ferrer, Laura [Didáctica de la Historia, Universidad de Murcia]

Editores

Bellatti, Ilaria [Didáctica de la Historia, Universidad de Barcelona]

Duce Pastor, Elena [Historia Antigua, Universidad Complutense de Madrid]

Espinosa Espinosa, David [Historia Antigua, Universidad Complutense de Madrid]

Jiménez Vialás, Helena [Arqueología, Universidad de Murcia]

López Mondéjar, Leticia [Didáctica de la Historia, Universidade de Santiago de Compostela]

Martínez Gil, Tània [Didáctica de Historia, Universidad de Barcelona]

Meseguer Gil, Antonio José [Historiador, Profesor de Secundaria]

Ortiz García, Jónatan [Historia Antigua, Universidad Complutense de Madrid]

Sáez Giménez, David Omar [Historiador, Profesor de Secundaria]

Sáez Rosenkranz, Isidora V. [Didáctica de la Historia, Universidad de Barcelona]

Sánchez Mondéjar, Celso Miguel [Arqueólogo]

Responsables de traducción y corrección lingüística

Martínez Martínez, Cristina [Profesora de Secundaria, Sociedad Española de Lenguas Modernas]

Albaladejo Albaladejo, Sara [ISEN-Universidad de Murcia]

.....
Para conocer el consejo asesor de la revista y los revisores de los artículos de este volumen, consulte la página web de la revista:

<https://revistas.um.es/pantarei>

Artículos

- "Be welcome in peace, my son!" Beautiful West and Motherhood Practices in CT 30-37* 7
Beatriz Noria-Serrano
- Entre telares, lavanderías y orín: el artesanado textil en la casa del Anfiteatro (Mérida, Badajoz)* 31
Macarena Bustamante Álvarez, Ana M^a Bejarano Osorio, Alejandro González Blas y Ana Isabel Heredia López
- El corpus epigráfico de Rabanales (Zamora). Revisión a propósito del descubrimiento de nuevas evidencias* 51
Francisco Javier González de la Fuente, Santiago Sánchez de la Parra-Pérez, Xabier Eguillea y Óscar Rodríguez-Monterrubio
- El confort de lo inhóspito. Historia medioambiental del monasterio de Skellig Michael (cdo. Kerry, Irlanda)* 81
Emilio Velado Pérez
- Personajes icónicos medievales, multiperspectiva y género en los libros de texto de primaria* 105
Nayra Llonch-Molina, M.^a Teresa Carril-Merino, José Ignacio Ortega-Cervigón y Mercedes de la Calle-Carracedo
- Representaciones sociales sobre Hernando de Magallanes y el legado histórico de la expedición de Magallanes-Elcano en futuros docentes chilenos de historia* 131
Manuel Mieres-Chacaltana, Jorge Oyarce-Salamanca y Juan Mansilla Sepúlveda
- National historical narratives in online newspapers: collective memories of troubled colonial past in Spain* 159
César López Rodríguez y Germán Dorado Cazorla
- Mujeres en la enseñanza de la historia: presencias y ausencias femeninas en los textos escolares chilenos* 181
María Gabriela Huidobro Salazar y Gabriela Vásquez Leyton
- El patrimonio controversial en la formación de maestros desde la práctica de metodologías activas* 205
Rebeca Guillén-Peñafliel, Mario Corrales-Serrano y Ana Hernández-Carretero
- La enseñanza de los períodos históricos con el método Puzle: un estudio comparativo en la formación docente presencial y virtual* 233
Albert Irigoyen
- Interpensamiento histórico: influencia de diferentes tareas de representación* 257
Manuel Montanero, Manuel Lucero y Cristina Amante
- Memoria del Terrorismo de ETA en la enseñanza de la historia: estudio sobre las concepciones y valores del profesorado egresado* 283
Jonathan Gutiérrez-Pinell y Emilio José Delgado-Algarra
- Leer y escribir en asignaturas de ciencias sociales: una revisión sistemática* 311
Juliana Tonani, María de los Ángeles Chimenti y Victoria Arnés

<i>Beyond the Individual Cognitive Perspective: A Framework for Inclusive History Education</i>	329
Sebastian Barsch, Franziska Rein and Jan-Christian Wilkening	

Entrevista

<i>El futuro de la educación cívica. Entrevista con Keith C. Barton</i>	347
Verónica Pardo Quiles	

Reseñas

<i>M. J. Ortega Chinchilla y R. Ruiz Álvarez (2023), Los trabajos de las mujeres en la Edad Moderna. Centros de interés para el diseño de situaciones de aprendizaje, Granada: Universidad de Granada</i>	363
Cristina Ramos Cobano	
<i>G. Cruz Andreotti y F. Machuca Prieto (2022), Etnicidad, identidad y barbarie en el mundo antiguo, Madrid: Editorial Síntesis</i>	367
Diego Tobar Muñoz	
<i>C. Rubiera Cancelas, A. García-Ventura y B. Méndez Santiago (eds.) (2023). Cuerpos que envejecen. Vulnerabilidad, familias, dependencia y cuidados en la Antigüedad. Dykinson</i>	373
Alba del Blanco Méndez	

In memoriam

<i>Entre Aión, Kairós y Cronos: el aprendizaje de la historia y las Ciencias Sociales como vivencia en la obra de Judit Sabido-Codina</i>	379
Elvira Barriga-Ubed, Ilaria Bellatti, Feride Durna e Isidora Sáez-Rosenkranz	

Memoria del Terrorismo de ETA en la enseñanza de la historia: estudio sobre las concepciones y valores del profesorado egresado

Memory of ETA terrorism in history teaching: study on the conceptions and values of graduate teachers

Jonathan Gutiérrez-Pinell
Universidad de Huelva
jonathan.gutierrez@alu.uhu.es
0009-0009-9746-5691

Emilio José Delgado-Algarra
Universidad de Huelva, Centro de Investigación COIDESO
emilio.delgado@ddcc.uhu.es
0000-0002-2183-8465

Recibido: 13/10/2024

Aceptado: 30/05/2025

Resumen

La memoria del terrorismo aparece en diferentes normativas educativas. El País Vasco es la región española donde se han implantado más proyectos educativos al respecto. Por su parte, en Andalucía, a raíz del envío de la circular de la Junta de Andalucía a los centros educativos dentro de las actividades para el Día Escolar de la Paz y la No Violencia del 30 de enero de 2024 se generaron posturas encontradas. En este contexto, tiene su génesis este estudio cuyo objetivo general es conocer las concepciones, conocimientos, actitudes y valores del profesorado informante en torno a la memoria histórica y el terrorismo en España. El estudio se desarrolla desde el enfoque de una metodología cualitativa a través de entrevistas a un grupo de docentes egresados. En conclusión, aunque los informantes otorgan a la memoria histórica importancia instrumental en la enseñanza-aprendizaje de la historia existen diferencias en cuanto a cómo abordarla.

Abstract

The memory of terrorism appears in different educational regulations. The Basque Country is the Spanish region where most educational projects have been implemented in this respect. For its part, in Andalusia, as a result of the circular sent by the Andalusian Regional Government to schools as part of the activities for the School Day of Peace and Nonviolence on January 30, 2024, conflicting positions were generated. In this context, this study has its genesis whose general objective is to know the conceptions, knowledge, attitudes and values of the informant teachers about historical memory and terrorism in Spain. The study is developed from the approach of a qualitative methodology through interviews with a group of graduate teachers. In conclusion, although the informants give historical memory an instrumental importance in the teaching-learning of history, there are differences in how it is approached.

Palabras clave

Memoria colectiva, Derechos humanos, Terrorismo, Docente, Entrevista.

Keywords

Collective memory, Human rights, Terrorism, Teacher, Interview.

Para citar este artículo: Gutiérrez-Pinell, Jonathan; Delgado-Algarra, Emilio José (2025). Memoria del Terrorismo de ETA en la enseñanza de la historia: estudio sobre las concepciones y valores del profesorado egresado. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 19, 283-309. DOI: 10.6018/pantarei.633181

1. Introducción

El 22 de enero de 2024, la Viceconsejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía envió a los centros educativos andaluces una circular para impulsar actuaciones en el Día Escolar de la No Violencia y la Paz. Esta pretendía dar a conocer al alumnado la práctica terrorista de Euskadi Ta Askatasuna (en adelante, ETA) con el objetivo de visualizar el sufrimiento de víctimas, símbolos de la defensa de los valores democráticos y constitucionales; proponiendo el día 30 de enero para su celebración. Este trabajo está concebido, como decía Rivera Blanco (2018), con imparcialidad y rigor, pero también con distinción moral entre las víctimas y los victimarios “porque distinguimos el bien y el mal en la conformación de las sociedades” (p. 16).

El debate sobre la idoneidad de este día queda recogido por los medios de masas con argumentos a favor y en contra. A favor, *Ok Diario*, en el artículo de García de Lomana (2024), argumenta la necesidad de introducir la memoria del terrorismo a raíz de los resultados de la encuesta de GAD3, la cual concluye que el 60% de los españoles menores de 35 años no conocen la figura de Miguel Ángel Blanco. Desde *Diario de Sevilla*, Geniz (2024) expresa que la circular profundiza en movimientos ciudadanos pacifistas como el “Espíritu de Ermua”. En el *Plural*, Rozas (2024) indica que el presidente de la Junta de Andalucía resucita a ETA y utiliza a Miguel Ángel Blanco de forma partidista. En la plataforma Espacio Andaluz, López Domínguez (s/f) afirma que el gobierno andaluz está obsesionado con no reconocer la normalidad democrática al comparar EH Bildu con ETA. El sindicato USTEA sentencia que el recuerdo de las víctimas del terrorismo es “adoctrinamiento y discriminación”.

En Euskadi, en 2020, se desarrolló por parte del Instituto de la Memoria Gogora una campaña titulada “Mirar hacia atrás para seguir adelante”. Por otra parte, se han desarrollado experiencias educativas y programas: Herenegun (antes de ayer), Víctimas Educadoras (para la reconciliación) y Adi-Adian en ESO y Bachillerato para dar protagonismo al testimonio de las víctimas mediante trabajos de convivencia, dignidad y empatía histórica, facilitando la identificación del alumnado con las víctimas (Gómez Carrasco et al., 2021; Mota, 2022; Guillate et al., 2023). Como concluye el trabajo de González Sáez (2012) la temática del terrorismo va más allá del posicionamiento ideológico de derecha, de izquierda o el nacionalismo. El terrorismo de ETA ha causado daños en todo el territorio nacional. Por ejemplo, Alonso et al. (2010), en “Vidas rotas”, recoge información de 121 andaluces asesinados por la banda entre 1960 y 2009.

La presente investigación surge como necesidad de establecer como objeto de estudio las concepciones, conocimientos, actitudes y valores de los profesores informantes sobre la memoria del terrorismo en España. Para ello, se parte de dos preguntas de investigación: ¿Qué tipo de concepciones y conocimientos tienen los informantes sobre la memoria del terrorismo de ETA en España? ¿Qué tipo de actitudes y valores presentan respecto a la memoria de las víctimas en España? Estas preguntas dan sentido y misión a la obra. Se presenta un estudio con un enfoque metodológico de naturaleza cualitativa, según Bisquerra (2014); además, se diseña y utiliza una entrevista para la recogida de información con base en un sistema de categorías de elaboración propia que sirve como instrumento para el análisis.

2. Marco Teórico

2.1. Sobre el concepto de la memoria

El término memoria, en relación con la historia, según el diccionario de la lengua española de la RAE (2023) la presenta como “exposición de hechos o motivos referentes a un determinado asunto” o bien, “relación de algunos acaecimientos particulares, que se escriben para ilustrar la historia”. En el caso de esta investigación, memoria de las víctimas del terrorismo sobre el recuerdo de acontecimientos históricos que están en peligro de ser olvidados, obviados o silenciados.

El problema de la memoria según Ricœur (2000) es la estática del recuerdo, como imagen presente de algo ausente ocurrido con anterioridad. La memoria está caracterizada por el reconocimiento y se enfrenta a obstáculos: memoria impedida (resistencias al recuerdo), manipulada (distorsión por ornamentos o silencios) y forzada (exigencias de recuerdo). Así, como expone el autor, la representación del pasado no comenzaría en la historia, sino con la memoria. A la memoria le queda la ventaja del reconocimiento del pasado como un habiendo sido; mientras a la historia, le corresponde:

La ampliación de la mirada en el espacio y el tiempo, la fuerza de la crítica en el orden del testimonio, explicación y comprensión, el dominio retórico del texto y el ejercicio de equidad respecto de las reivindicaciones de los distintos bandos de memorias heridas y a veces ciegas (p. 27).

Aróstegui (2024) plantea que la memoria es recuerdo y un fenómeno social donde converge la tensión entre lo individual y colectivo. Mientras, la historia representa el peso y el paso del tiempo. Para el autor, memoria histórica es “el punto real e imprescindible de la convergencia entre memorias particulares y la historia de vocación universal” (p. 27). La historia, para el autor, es dependiente de la memoria como potencia activa en las relaciones sociales.

La memoria en Serrano (2020) es un conjunto de iniciativas públicas destinadas a fomentar, comunicar y consolidar una interpretación de un acontecimiento relevante del pasado para determinados grupos sociales y para la ciudadanía de un país. Bueno (2002) afirma que la memoria es siempre individual, biográfica, familiar, grupal y parcial. En líneas generales, los procesos de recuerdos y de olvido en la memoria histórica son selectivos y hay que entenderlos conjuntamente, encontrando en la incapacidad de aceptar la existencia de pluralidad de memorias y recuerdos una barrera para la reconciliación (Delgado-Algarra y Estepa Giménez, 2014). La memoria puede definirse un recuerdo cargado de valores subjetivos y personales relacionado con momentos conflictivos recientes de nuestra historia, a partir de las experiencias de cada individuo y colectivo (Delgado-Algarra y Estepa Giménez, 2017).

Arnoso et al. (2018) dice que la memoria histórica se construye a través de recuerdos y rumores y con estimulación fisiológica (ira, tristeza, miedo y ansiedad). Emociones fundamentales en la creación y el mantenimiento de la memoria colectiva, para construcciones de narrativas. La memoria para Pérez Martínez (2023) tiene utilidad para educar a la población y sacarla de la amnesia respecto a episodios violentos y conflictivos, siendo terapéutica e integradora. Porque el olvido de lo ocurrido, como señala Rivera Blanco (2018) “sería la segunda muerte de la víctima, la definitiva” (p. 14). En la conferencia de Etxeberria y Herrasti (2028) se expone la diferencia entre memoria histórica

(período desde 1936-1975) y memoria reciente (1960-actualidad) En este artículo se utilizará indistintamente memoria histórica o memoria reciente.

2.2. Las diferentes etapas de ETA

a. Las diferentes etapas de ETA en España

López Calera (2002) define el terrorismo como un atentado que causa terror y conmoción en colectivos mediante el uso indiscriminado de la violencia. El Parlamento Europeo (2024) plantea una definición jurídica de terrorismo como los actos cometidos con el objetivo de intimidar a la población, obligar a un gobierno a actuar de determinada manera, desestabilizar o destruir las estructuras políticas, constitucionales, económicas o sociales de un país. En líneas generales, el terrorismo podría definirse siguiendo a la Policía Nacional (s/f) como “actividad intencionada de violencia realizada por una banda armada, organización, grupo o personas que, aun no integradas en dichas organizaciones, tienen como objetivo de subvertir el orden constitucional o alterar gravemente la paz pública”.

La ideología de ETA es compleja, atendiendo a las oleadas terroristas de Rapoport (2004) se encuadraría en la tercera oleada dentro de los movimientos de “izquierda radical”; sin embargo, atendiendo a Bueno Martínez (2008) formaría parte de la derecha extravagante en tanto se encuentra a la izquierda del Antiguo Régimen, pero a la derecha de las izquierdas políticamente definidas (jacobinos, izquierda liberal, anarquista, socialdemócratas, comunistas y maoístas) y extravagante porque no busca realizar sus proyectos teniendo de referente la Nación Política, sino que defiende su destrucción directa (en el caso de ETA asesinando, entre otros, a representantes del estado español) e indirectamente a través del “derecho de autodeterminación” para romper la igualdad de los ciudadanos conforme a un Derecho Natural.

En España, ETA ha sido el grupo terrorista que más víctimas ha causado. Tuvo diferentes facciones (López Romo, 2014): ETA militar (ETAm), ETA político-militar (ETAp) y los Comandos Autónomos Anticapitalistas (CAA). En cuanto a los diferentes asesinatos de ETA, en Alonso et al. (2010) e Informe Foronda coinciden en las víctimas civiles, 360, miembros del ejército, 97, policía municipal, 25, y policía autonómica, 16. Hay discrepancias en las cifras de muertos de la Guardia Civil con 209 y con 149 policías nacionales según el libro de Vidas Rotas (Alonso et al., 2010). El Informe Foronda cifra en 206 los guardias civiles asesinados y 151 de la Policía Nacional. López Romo (2014) muestra cómo las diferentes ramas de ETA han sido responsables del 89% de los asesinatos políticos desde 1968 hasta 2010 y el Ministerio del Interior, bajo la Dirección General de Apoyo a Víctimas del Terrorismo (2020), lo cifra en 853 los asesinados. Sin embargo, dicho Informe (2014) contabiliza 845 asesinatos, de los cuales ETA militar (ETAm) asesinó a 782 personas; ETA político-militar (ETA pm) a 21 personas y los Comandos Autónomos Anticapitalistas (CAA) a 32; y Otros (Comandos Bereziak, Gazte Gudarasten, KIBAETAM, ETA pm VIII Asamblea, Gatazka, Iraultza y Mendeka) asesinaron a 10 personas.

Las acciones de ETA, en lo referente a los asesinatos premeditados y alevosos se divide en cuatro etapas: la primera etapa, durante el franquismo, desde el asesinato al guardia civil José Antonio Pardines, en 1968 hasta 1975, fecha de la muerte de Franco. En esta etapa ETA, asesinó a 43 personas. La segunda etapa, desde 1976 hasta 1982, fue conocida como los “años de plomo” según el informe policial del sumario 35/2002 centrado en ETA y se contabilizan, en 1978, 277 ataques terroristas según la información recogida en López Romo e Ibarra Aguirregabiria (2024). En esta etapa, según Fernández Soldevilla (2021)

hubo 498 asesinados en toda España. En 1982, como se recoge en Mota Zurdo (2021), la banda asesinó a 22 personas, mientras, en el tiempo de 1980-1985, se ha de observar el boicot de la banda al cese de la violencia, para que el gobierno de Euskadi aceptara la alternativa Koordinadora Abertzale Sozialista (KAS), solicitando entre otras medidas la expulsión de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado (FCSE).

En la tercera etapa, desde 1983 hasta 1995, se produce una leve disminución del poder en el grupo terrorista (Mota Zurdo, 2021) consecuencia de las negociaciones en Argel, en 1987, entre ETA y el Gobierno de España y los pactos contra el terrorismo en Euskadi (Ajuria Enea y Pamplona); no obstante, se producen los atentados con más víctimas mortales: Hipercor en Barcelona y en la Casa Cuartel de la Guardia Civil de Zaragoza en 1987. En 1990 y 1991, previos a los Juegos Olímpicos de Barcelona y a la Exposición Universal de Sevilla en 1992, ETA cometió 125 asesinatos y 150 atentados. En 1992, siguiendo con el mismo autor, cae la cúpula de ETA en Bidart, Francia.

La cuarta etapa, la de “socialización del sufrimiento”, abarca hasta 2011. Esta se inicia con la ponencia de Oldartzen de 1995 como expone Moreno Bibiloni (2019) y Jauregui (2021) para tomar el control de la calle, plasmada en la estrategia violenta de la Kale borroka. Según los datos del Euskobarómetro recogido en López Romo (2014), se intensifican las acciones callejeras que pasan de 336 en 1994 a 1.190 en 1996. En la etapa de socialización del sufrimiento, según Fernández Soldevilla (2021), ETA cambia el perfil de las víctimas, atemorizando a la sociedad, implantando el miedo mediante extorsiones, secuestros y asesinatos de escritores, periodistas, funcionarios y políticos del PP, PSOE Y UPN. En 1996, ETA, secuestró a José Antonio Ortega Lara, para utilizarlo como moneda de cambio para que el Gobierno reubicase a presos etarras en cárceles de Euskadi. Ortega Lara estuvo secuestrado 532 días en Mondragón. El 10 de julio de 1997, secuestraron en Ermua al concejal del PP, Miguel Ángel Blanco. La organización dio un margen de 48 horas al Gobierno de José María Aznar, para trasladar a los presos de ETA a Euskadi, pero el 13 de julio moría asesinado.

b. Atentados de ETA en Andalucía

Alonso et al. (2010) recoge que ETA asesinó entre 1960 a 2009 a 121 víctimas originarias de Andalucía en todo el territorio español, lo que representa el 14,12% del total, la mayoría miembros de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado (FCSE). En el intervalo temporal entre 1982 y 1994, como describe Mota Zurdo (2021), se concentró la mayoría de los crímenes a guardiaciviles en Donostialdea; siendo frecuente que ETA los asesinara por representar al Estado español y en el caso de los andaluces “simplemente por su acento” (p. 72). Por ser más fácil tenerlos identificados en los municipios medianos y pequeños. En suelo andaluz, según Covite (2024), Alonso et al. (2010) y Talavera (2024), asesinaron a 13 personas. Según Covite (2024), la primera víctima fue Alfredo Jorge Suar Muro (médico de la prisión del Puerto de Santa María) en 1983 (Covite, 2024). El 11 de agosto de 1989, según recoge el ABC por Ruíz Antón (1989), matan en Montilla con paquete-bomba a Conrada Muñoz, madre de Dionisio Bolívar, funcionario de prisiones. Según Covite (2024), los autores fueron Henri Parot, Múgica Garmendia y Arregui Erostarbe.

En esta década de los ochenta, según recoge Márquez Perales (2018) en *Diario de Sevilla*, tiene su origen el primer Comando Andalucía de ETA, bajo el liderazgo de Inés del Río y Henry Parot, este último detenido en Sevilla en 1990. El 28 de junio de 1991, un paquete bomba que iba dirigido a Javier Romero Pastor director de la prisión estalló en la cárcel

de Sevilla-1. Examinado por el servicio de paquetería, la detonación asesinó a Manuel Pérez Ortega (funcionario de prisiones), dos reclusos y una persona que esperaba en sala de esperas, hiriendo a 30 personas. En la época de la “socialización del sufrimiento” El aumento de los atentados parece corresponderse, según Márquez Perales (2018), con un segundo Comando Andalucía, *Erraia* (entraña), compuesto por Pedrosa, Azurmendi y Ormazábal, quienes estaban dirigidos desde Francia por Arizcuren Ruiz, *Kantauri*. La banda asesinó a siete personas en Andalucía. Según recogen Zuloaga y Pagola (1996) en ABC, en 1996, en Córdoba, un artefacto asesinó al sargento Miguel Ángel Ayllón. En Granada, en 1997, como publica Ruíz Antón (1997) en ABC, mataron al peluquero de la base de Armilla, Domingo Puente Marín, con un coche bomba.

En 1998, se produce un debate interior en ETA sobre el Comando Andalucía reuniéndose Mikel Azurmendi y Maite Pedrosa en Francia con *Kantauri* (jefe de los comandos legales). En julio del 1997, la pareja etarra adquirió un piso en Sevilla donde colocaron su base de operaciones. Los terroristas obtuvieron información de concejales en periódicos y vigilando sobre el terreno. Sevilla es la ciudad andaluza con más víctimas según Covite (2024) y Alonso et al. (2010). El caso más impactante fue el asesinato, en 1998, de Alberto Jiménez Becerril Barrios, teniente alcalde del Ayuntamiento de Sevilla, y Ascensión García Ortiz, procuradora del Estado, perpetrado mediante disparos por los miembros de ETA José Luis Martín Barrios y Mikel Azurmendi.

Tras el verano de 1998, según Izquierdo y Aizpeolea (2017), ETA declaró una tregua mediante el Pacto de Lizarra-Estella, estableciendo un “alto al fuego” desde septiembre de 1998 hasta enero de 2000; sin embargo, ETA se rearmó e introdujo comandos por España, con unos 1000 etarras especialistas en explosivos. En el año 2000, un coche bomba mata en Madrid al teniente coronel Pedro Antonio Blanco, finalizando con ello la tregua. En Andalucía, desde el 2000, tienen lugar 12 atentados con 3 víctimas mortales con una fuerte capacidad operativa que consolidaría el comando Andalucía (Talavera, 2024). En Granada, en el año 2000, Luis Portero García, jefe del Tribunal Superior de Justicia de Andalucía fue asesinado por Gurrutxaga y Matarrán (Covite, 2024). En Málaga, era asesinado José María Martín Carpena cuando el terrorista Gurrutxaga, según ABC (Muñoz, 2021), le disparó delante de su familia. Carpena era funcionario del Instituto Nacional de la Seguridad Social y concejal del Partido Popular.

2.3. Las respuestas ante el terrorismo

a. El silencio y el daño de las víctimas

Entre 1968 y 1975, según recoge López Romo (2024), hay 43 personas asesinadas por ETA, “utilizadas por el Estado franquista y por la oposición silenciadas en los medios, sin reparación pública con indemnizaciones paternalistas llevando al abandono institucional y arbitrariedad administrativa” (p. 16). Asesinaban a empresarios y miembros de los CFSE. Castells (2021) dice que “se ignoraba, se evitaban los lugares conflictivos y se aprendía a vivir con el crimen y la coerción sin mostrar repulsa” (p. 16). Fusi (2017) señala que la sociedad vasca carecía de unos principios éticos para oponerse a ETA, lo que contribuyó a que las víctimas sufrieran una doble victimización: la violencia de la organización y el abandono social. ETA se valía del miedo y de la inseguridad como medios para influir en la población y en los procesos políticos.

El arco comprendido entre 1976 y 1982, según López Romo y Ibarra (2024), se caracteriza por la continuación del silencio y el olvido en torno a la violencia de ETA. Como se indicó



anteriormente, fueron los años de mayor criminalidad de la banda, los denominados “años de plomo”, como recoge Alonso et al. (2010), con cifras de asesinato especialmente elevadas en 1978 (68), 1979 (80) y 1980 (98). A pesar de la magnitud de la violencia, sólo se documentan testimonios de familiares de víctimas como Javier Rupérez (miembro de UCD), Juan Alcorta (industrial se negó a pagar el “impuesto revolucionario”) y Javier Ybarra (político y empresario). López Romo e Ibarra (2024) atribuyen el silencio al miedo, por daños físicos y psicológicos de una sociedad con victimización indirecta, especialmente hacia militares y civiles mediante la justificación que eran “afines al franquismo” o “derechistas”.

Dentro del arco situado entre 1983 y 1996, coincidiendo con la consolidación democrática, López Romo e Ibarra (2024) recogen una serie de testimonios significativos de víctimas del terrorismo: Bárbara Dührkop, viuda del socialista Enrique Casas asesinado por CAA; Álvaro Cabrerizo, marido y padre de víctimas en Hipercor; Juan José Dorronsoro, marido de Dolores Catarain, conocida como “Yoyes”, exetarra asesinada por ETA; y Ana Iribar, viuda de Gregorio Ordóñez, dirigente del PP en San Sebastián asesinado en 1995. En estos 14 años -de los 46 de ETA-, solo se han documentado 56 testimonios, lo que supone un escaso 4,2%. Se constata una menor presencia de testimonios procedentes de las FCSE. Esta etapa se caracteriza por una escasa visibilización pública del sufrimiento de las víctimas atribuibles a la falta de madurez democrática. Como advierten Sáez de la Fuente y Bilbao (2018), esta actitud social de tolerancia hacia ETA permitió la proliferación de discursos ofensivos hacia las víctimas, justificando los atentados con expresiones como “algo habrá hecho”, lo que intensificó aún más su dolor.

En esta década de los 90, surgieron diversas iniciativas ciudadanas, como recoge Moreno Bibiloni (2019) y Castells (2021), destacando el papel de Gesto por la Paz, especialmente a partir de 1993, con el impulso de la campaña del lazo azul, convertido en símbolo de la defensa de la libertad. Los abertzales más radicales respondieron con violencia en la concentración por la liberación de Ortega Lara en 1996, como ya había ocurrido en 1995 en la manifestación por Aldaya, con la intención de buscar la exclusividad de la calle y reforzar la estrategia de socialización del sufrimiento, actuando de manera semejante a escuadras fascistas. El lazo, como recoge Rodríguez Fouz (2010), también es símbolo de la “batalla democrática” por la recuperación de la convivencia y la defensa de los derechos humanos. En el arco de 1997 a 2010, según López Romo e Ibarra (2024), los testimonios se incrementaron de manera exponencial con 539, una media de 38,5 al año. Los periodistas comienzan a preguntar en los medios de comunicación, las víctimas comienzan a expresarse y la población se interesa por escuchar. Un hito para el cambio fue el impacto generado por el secuestro y asesinato del concejal de Ermua, Miguel Ángel Blanco, en julio de 1997. La sociedad reaccionó de forma masiva para tratar de evitar el asesinato y para protestar y mostrar sus condolencias, millones de personas se movilizaron por toda España.

En líneas generales, una víctima de terrorismo, según la Asociación 11M (2020), sufre un malestar emocional resultante de una pérdida humana, de un daño físico o psicológico y de amenazas. Consecuencia de acciones violentas intencionadas por móviles políticos, nacionalistas o ultra. Siguiendo a Rojas Marcos (2002), esta intencionalidad agrava el daño psicológico y restringe calidad de vida. La onda expansiva del daño en las víctimas se da en círculos concéntricos (Echeburúa, 2007): el primero, formado, por víctimas directas (física o psíquica); el segundo, constituido por los familiares que afrontan la pérdida o dolor; y el tercero, los compañeros de profesión, vecinos y miembros de la comunidad afectados por el temor. Son víctimas también, los familiares de los victimarios que soportan el ostracismo

social y el castigo de parentesco. Además, como señalan Domínguez y Jiménez Ramos (2023) y AVT (2022), aún permanecen sin resolver más de 300 asesinatos atribuidos a ETA, lo que representa una forma de victimización añadida para los familiares, al enfrentarse no solo a la pérdida, sino también a la ausencia de justicia y de reconocimiento institucional.

b. La reacción ciudadana

En 1987, nació en Euskadi Gesto por la Paz. En Gipuzkoa, en 1991, surgió el movimiento Denon Atean, liderado por Cristina Cuesta. En este contexto, se establecieron pactos políticos contra el terrorismo: el Pacto de Madrid sobre Terrorismo de 1987; Pacto de Navarra de 1988; y Pacto de Ajuria Enea de 1988, que en su punto 14, como recoge Castells (2021), llama a la sociedad a la movilización en favor de la paz y la libertad. En Bilbao bajo el lema “Paz ahora y para siempre”, se concentraron 200.000 personas el 4 de junio de 1985. Tras el secuestro del empresario Julio Iglesias Zamora, según Castells (2021), 337 trabajadores de la empresa participaron junto con ciudadanos en dos grandes manifestaciones: en San Sebastián, el 11 de septiembre de 1993, se utilizó el lazo azul por primera vez. En los años 90, durante la etapa de la “socialización del sufrimiento”, ETA atentó contra Gregorio Ordóñez -1995- y Fernando Múgica -1996- activando la movilización ciudadana frente a ETA con el grito ¡Basta ya!, que fue promovido, según Moreno Bibiloni (2019), por Denon Artean.

El secuestro de Ortega Lara y el de Miguel Ángel Blanco con el posterior asesinato supone según Castells (2021) un hito en la acción ciudadana para la paz, que desembocó en manifestaciones multitudinarias en Bilbao y que generó indignación y rabia que se dirigió hacia HB los días del 11 al 14 de julio. En este contexto de creciente movilización social, la ciudadanía perdió el miedo, expresando su rechazo bajo el grito de “ETA y HB, la misma mierda es”. Estas concentraciones derivaron en el aislamiento de HB con el Comunicado de la Mesa de Ajuria Enea el 14 de julio de 1997 por ser el aparato ideológico de la banda y por no condenar los asesinatos. A partir de aquí se activó la ciudadanía con la creación de agentes sociales como el Foro de Ermua (1998), Basta Ya (1999) y la Fundación para la Libertad (2002), integradas por intelectuales como Fernando Savater, académicos, periodistas y sindicalistas. Son movimientos cívicos favorables a la Constitución, el Estatuto de Guernica, la libertad, y la memoria de las víctimas. España se convirtió, como expone Moyano Pacheco (2020), en una sociedad proactiva frente al extremismo. En 1999, ETA rompe la tregua y asesina a miembros de Basta Ya, como López de la Calle y Pagazaurtundua, también a Fernando Buesa, Juan María Jáuregui y Ernest Lluch. En Vitoria (2008) y Bilbao (2009) tras el asesinato de un guardia civil y un policía se movilizó en masa la población. ETA perdía aceptación social. En un contexto actual, en el País Vasco, se recoge la noticia de Mónica Zas Marcos (2021) con encuentros restaurativos entre víctimas y victimarios de segunda oportunidad, entre Marixabel Lasca, mujer del socialista Juan Mari Jáuregui, y su victimario arrepentido, Ibon Etxezarreta.

c. Las experiencias educadoras por la paz y trabajos de investigación sobre la memoria del terrorismo en el ámbito educativo

En el ámbito educativo, el impacto del terrorismo en España se ha tratado desde perspectivas de memoria y paz, mediante el compartir de testimonios de las víctimas como fuentes primarias recogidos en Gómez-Carrasco et al. (2021) y Guillate et al. (2023) desde la dimensión humana y emocional con procesos para comprensión y empatía respecto a las víctimas entre la comunidad educativa. Los profesores aprovechan los testimonios (fuentes primarias) para un aprendizaje significativo de los conflictos y de los valores democráticos.



En Euskadi, los programas educativos: Educación para la Paz y los Derechos Humanos (2008-2011), Víctimas Educadoras, en Arana (2012) y Adi-Adian en Delgado et al. (2022), han desarrollado esta dimensión participativa al dar protagonismo a las víctimas en el aula; facilitando la formación del pensamiento histórico para que el alumnado se beneficie de estos testimonios con un diálogo participativo. Estas iniciativas, según Andreu y Fernández (2024), integran la competencia ciudadana y social para desarrollar valores democráticos contrapuestos a las represiones terroristas.

Existen diversos estudios sobre memoria del terrorismo en el contexto universitario. El Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe (2017) analizó 939 cuestionarios realizados a alumnado entre 18 y 29 años de las facultades de sociales y educación de Euskadi. El estudio desveló un conocimiento limitado sobre atentados icónicos de ETA y los más reconocidos: Hipercor un 44%. El de Miguel Ángel Blanco un 53%. En Universidad de Málaga dentro del Máster de Profesorado (MAES), Felices y Chaparro (2019) investigaron una muestra de 30 personas: el asesinato de Miguel Ángel Blanco fue reconocido por el 93%; pero con respecto a ETA, se presentaban lagunas y contradicciones. Jiménez Ramos (2023) analizó el impacto de los testimonios de las víctimas en 225 universitarios navarros. Los resultados avalan la necesidad de introducir testimonios en planes de estudio para la deslegitimación del terrorismo y las radicalizaciones. Los resultados muestran la utilidad pedagógica de los testimonios contra los relativismos. El 55% presentaba interés sobre el terrorismo de ETA. El 57% señalaba estar “poco” informados. El 60% nunca había leído ni visto el testimonio de víctimas. Para el 95% la escucha de testimonios y vivencias aumenta la conciencia y la empatía.

En Euskadi, otro estudio relevante es la tesis de Usón (2022) con título “La juventud ante un reto presente: La paz en 2015”. Dicho estudio abordó la relación de la juventud vasca con el conflicto de ETA dirigido a asociaciones juveniles y participantes en actividades de paz (2014-2015) con una muestra 62 personas. Los resultados muestran mayor interés crítico con el pasado, construcción de memoria y la autodeterminación; y un menor interés, por la investigación académica y judicial sobre terrorismo, políticas penitenciarias y encuentros entre víctimas. Respecto al alto al fuego de ETA en 2011, más de la mitad, afirmaron que no fue significativo para influir en el interés respecto a temas de paz y convivencias. Aunque la mayoría se implica en actividades por la paz; también se mostró una importante implicación en movilizaciones por la autodeterminación y por el derecho de los presos de ETA.

Usón (2022), en su estudio sobre la juventud universitaria vasca y su relación sobre el conflicto vasco llegó a diferentes conclusiones. En primer lugar, destaca el olvido hacia la juventud en los discursos memorialísticos procedentes de contextos académicos. En ese sentido, la juventud presenta conocimiento “endeble con falta de rigor” (p. 324), considerando el terrorismo de ETA como un tiempo lejano representado simbólicamente como un tiempo en “blanco y negro” (p.324). Predomina una visión dicotómica de dos bandos: ETA y el Estado, existiendo unanimidad en el reconocimiento del dolor y el sufrimiento y entendiendo la memoria como un procedimiento administrativo, pasivo y desvinculado de lo social. Según el estudio, entre los jóvenes “hay prevalencia del silencio y la extrema prudencia a la expresión pública de opiniones políticas, especialmente las relacionadas con el terrorismo” (p. 328). No obstante, se considera como esperanzador el interés de la juventud por contribuir a la construcción de una convivencia pacífica.

2.4. La memoria del terrorismo en la normativa educativa de España y Andalucía

La Ley 29/2011, de 22 de septiembre de Reconocimiento y Protección Integral a las Víctimas del Terrorismo, reconoce y protege a las víctimas del terrorismo en España. Su artículo 56 establece su recuerdo, y el artículo 59 promueve planes que fomentan la libertad, la democracia y la paz con el testimonio directo de las víctimas. El Real Decreto 217/2022, que establece las enseñanzas mínimas en la ESO, menciona el terrorismo en cuatro ocasiones. En Geografía e Historia, se aborda en la competencia específica 7, reconociendo el sufrimiento de las víctimas. También se recoge en los saberes básicos, en retos del mundo actual; además, en Educación en Valores Cívicos se aborda en relación con el saber de justicia, la democracia y la Competencia Ciudadana, en línea con los ODS de la Agenda 2030.

En Andalucía, La Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo de Educación Secundaria Obligatoria aparece “terrorismo” relacionado con el compromiso cívico y la participación ciudadana, en las materias de Valores Cívicos y Éticos en el saber “la memoria democrática. La guerra, el terrorismo de ETA y otras formas de violencia política” dentro del bloque Sociedad, justicia y democracia. En Geografía e Historia en los saberes de 4º dentro del bloque Sociedades y territorios, y en 3º de Geografía e Historia en el saber “compromiso cívico y participación ciudadana”. También está presente en la circular de la Viceconsejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, para el impulso de actuaciones en los centros docentes andaluces relativas al Día Escolar de la No Violencia y la Paz, para la celebración el día 30 de enero en los centros educativos de cara a dar a conocer el terrorismo de ETA y el sufrimiento de las víctimas, símbolos de la defensa de valores democráticos y constitucionales.

3. Metodología

3.1. Objetivos

La presente investigación busca alcanzar una serie de objetivos generales:

- Conocer las concepciones y conocimientos de los profesores en lo referente a la memoria histórica y del terrorismo en España.
- Comprender cómo son las actitudes y valores que presenta el profesorado informante de este estudio, sobre la memoria del terrorismo en España.

Para abordar los objetivos generales, se establece una serie de objetivos específicos como instrumentos para alcanzar, objetivos principales.

- Comprender los tipos de concepciones que tienen el profesorado informante sobre la memoria histórica.
- Entender las respuestas de docentes sobre la idoneidad de desarrollar la memoria del terrorismo en la ESO.
- Conocer que medio de masas es más importante para el conocimiento de los informantes sobre los actos terroristas en España.
- Conocer las opiniones de los docentes sobre el terrorismo en la España actual.
- Conocer las concepciones de los docentes informantes sobre el partido político Euskal Herria Bildu.
- Registrar recuerdos principales en los informantes sobre atentados de ETA.

- Conocer los valores que podrían aportar el testimonio de los victimarios arrepentidos y de las víctimas en las aulas de ESO en Andalucía, según el punto de vista de los docentes informantes.
- Conocer la actitud de los profesores informantes sobre los valores que se podrían trabajar con testimonios de las víctimas del terrorismo, sean directas o indirectas.

3.2. Método

Esta investigación se emplaza dentro del paradigma hermenéutico centrado como expone Ruíz Olabuénaga (1996) y Usón González (2022) en el entendimiento y la interpretación, para reconocer la subjetividad de visiones y experiencias personales. Partiendo de un enfoque metodológico cualitativo, siguiendo a Colás y Buendía (1992), se utilizaron técnicas directas de recogida de información con entrevistas de diez preguntas: concepciones, conocimientos y valores sobre memoria del terrorismo de ETA en España. Las entrevistas se diseñaron con preguntas semiestructuradas con un guion para la recogida de información (Sabariego et al., 2004), en base a los objetivos antes presentados y al sistema de categoría que se presentará posteriormente y que se utiliza también para orientar la recogida y análisis de información. Siguiendo a Ruíz Olabuénaga (1999), las entrevistas se desarrollaron en un espacio agradable para entrevistador y entrevistado. En base a la lógica inductiva de Strauss (1987), las respuestas se agruparon sin posibilidad de extrapolarlo a otras investigaciones y no caer en el sofisma de inducción.

3.3. Contexto y participantes

La muestra está compuesta por cinco profesores acreditados, un profesor en activo en ESO de Ciencias Sociales, cuatro son profesores egresados y han ejercido de profesores en prácticas, 3 dentro del MAES y en Maestría de la Educación. Esta investigación es para realizar un análisis exploratorio con el objetivo de reconocer percepciones iniciales dentro de un trabajo mayor de investigación doctoral, con transcurrir del tiempo buscará cotas mayores. Las entrevistas se realizaron en un salón de la Avenida Andalucía en Huelva. En cada entrevista solicitó el consentimiento de los informadores para participar en el mismo, garantizando la confidencialidad para esta investigación mediante la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

El informante 1, a partir de ahora codificado (i1) es graduado en Historia, MAES, Máster de Profesorado de Educación Secundaria y Máster de Investigación Educativa (MIEAC), ha tenido experiencias en aulas como profesor en prácticas, tiene nacionalidad española, su entrevista fue realizada en 15 minutos y 30 segundos. El informante 2 (i2) graduado en Gestión Cultural, MAES e IEAC, ha tenido experiencias en aulas como profesor en prácticas, tiene nacionalidad española, su entrevista fue realizada en 17.20 minutos. El informante 3 (i3) es Licenciado en Bellas Artes por la Universidad de Medellín (Colombia). Maestría en Educación por la Universidad de Medellín (Colombia) y MIEAC, ha tenido experiencias en las aulas como profesor en prácticas, tiene nacionalidad colombiana, su entrevista fue realizada en 8 minutos. El informante 4 (i4) es profesor de Educación Secundaria Obligatoria en un IES de la Sierra de Huelva, imparte clases en Ciencias Sociales. Licenciado en Humanidades por la Universidad de Huelva, con CAP (Curso de Aptitudes Pedagógicas), su entrevista fue realizada en 6:44 minutos. El informante 5 (i5) es graduado en Historia y MAES, ha tenido experiencias educativas en las aulas como profesor en formación, su entrevista duró 8:04 minutos.

3.4. Instrumentos

En este estudio se diseña un sistema de categorías (Tabla 1) compuesto por categorías, subcategorías e indicadores actuando como instrumento de segundo orden para diseñar la entrevista (Tabla 2), además de organizar y analizar la información. Al igual que la entrevista, el sistema de categorías ha sido corregido, matizado y validado por doctores expertos del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Volviendo a la entrevista, las preguntas, atendiendo al trabajo de Everston y Green (1989), parten de unas categorías apriorísticas con unidades de observación previa. Las entrevistas son individuales, con un mismo guion y secuencia, y los registros de audio se realizaron mediante grabaciones.

Tabla 1

Sistema de categorías, subcategorías, indicadores e ítems

Categoría	Subcategoría/Variable	Indicadores	Ítem
I. Concepciones y conocimientos sobre la memoria del terrorismo en España	1. Concepciones de la memoria histórica para el profesorado	Negacionista (NEG) Subjetivista (SUB) Colectivista (COL) Historicista (HIS) Histórica-Ciudadana (HYC)	C.1
	2. La memoria del terrorismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje	Innecesaria (INN) Aversiva (AVE) Superficial (PAS) Conceptual (CON) Compromiso (COM)	C.2
	3. Conocimiento del terrorismo en España	Testimonio y experiencia personal y familiar (TEP) Mediante medios de comunicación de masas clásicos (MCM) Experiencia a través de las redes sociales (ERS) Mediante libros de la materia (MLM) En los centros educativos (ECE)	C.3
	4. El terrorismo en España en la actualidad	Inexistente (INX) Aislado (AIS) Fundamentalista religioso (FDR) Nacionalistas (NAC) Incivismo administrativo y procedimental (IAP)	C.4.
	5. Concepción sobre el partido político Euskal Herria Bildu	Organización génesis terrorista (OGT) Organización política filio-etarra (OFE) Organización política de izquierda abertzale (OIA)	C.5

II. Actitudes y valores respecto al terrorismo en España	6. Atentados de ETA recordados por los profesores	Primera etapa ETA (PEE) Años de Plomo, hasta 1995 (ADP) Socialización del sufrimiento (SDS)	C.6
	7. El testimonio de antiguos terroristas arrepentidos en las aulas	Aislamiento social y penitenciario (AYP) No es muy importante para el aprendizaje (NIA) Integración del testimonio de los terroristas arrepentidos (ITA) Integración del testimonio de antiguos terroristas (IAT)	C.7
	8. Papel de las víctimas del terrorismo en las aulas	Poco importante para el aprendizaje (PIA) Fuentes históricas primarias (FHP) Vivencias y experiencias (VYE) Fuentes de la lucha democrática (FLD)	C.8
	9. Actitudes que dicen que tienen los profesores sobre las víctimas del terrorismo	Victimización (VIC) Recuerdo (REC) Empatía (EMP) Dignificación Histórica (DGH)	C.9
	10. Valores que se pueden trabajar a través de las memorias de las víctimas del terrorismo	Ningún valor (NVR) Empatía (EMP) Resiliencia (RES) Tolerancia (TOL) Perdón (PER)	C.10

Nota: Categorías, subcategorías o variables, indicadores, descriptores. Tienen correspondencia con las preguntas del cuestionario de la entrevista. Fuente: Elaboración propia con base en la literatura científica del marco teórico.

En cuanto al sistema de categorías, la primera categoría se refiere a concepciones y conocimientos docentes sobre la memoria del terrorismo; y, una segunda, a actitudes y valores docentes sobre el terrorismo. Se dividen en subcategorías o variables e indicadores, que tienen asociado una pregunta (ítem) como se muestra en la cuarta columna del sistema.

Tabla 2

Entrevista realizada con preguntas semiestructuradas

Preguntas	Tiempo minutos
1. ¿Qué entiendes por memoria histórica?	2
2. ¿Consideras la memoria del terrorismo necesaria para el proceso de enseñanza aprendizaje en la ESO? Justifique su respuesta	2
3. ¿Por dónde y cómo conociste los actos terroristas en España?	3
4. ¿Existe terrorismo en España en la actualidad? Justifique su respuesta	2

5. ¿Qué tipo de partido político es Euskal Herria Bildu?	2
6. ¿Qué atentados de ETA recuerdas? Explíquelos	2
7. El testimonio de los terroristas arrepentidos en las aulas ¿podría aportar en la formación del alumnado? Justifique su respuesta	3
8. ¿Qué papel podrían desarrollar las víctimas del terrorismo en los centros educativos?	3
9. ¿Qué sentimientos tienes hacia las víctimas del terrorismo?	4
10. ¿Qué valores se podrían trabajar en el aula a través de la memoria de las víctimas del terrorismo?	3

Nota. Cuestionario para entrevista cualitativa de los informantes. Fuente: Elaboración propia.

3.5. Procedimientos

A partir de las preguntas de investigación se elaboran los objetivos generales y específicos, y a partir de estos, se organiza el marco teórico y el sistema de categorías. La entrevista se diseñó en base a subcategorías y variables, que también tiene una utilidad para analizar las respuestas de los informantes. Para apoyar el registro de la información y análisis de los datos recogidos con la entrevista abierta y semiestructurada (Mckernan, 1999), cada pregunta tiene un código y número identificativo secuencial que ayuda a la codificación. El registro de información, siguiendo a Everston y Green (1989), es categorial, con registro mediante una grabadora al PC y volcando los datos al programa Descripts, desde el cual se transcribe, con la ayuda del reproductor multimedia para oír y verificar la correcta escritura. En base al planteamiento de Ruiz Olabuénaga (1999), el texto se ha tratado, eliminándose muletillas, interjecciones, repeticiones y errores de estructuras del entrevistado. Posteriormente, siguiendo a Miles y Huberman (1984), los datos pasan al sistema de operaciones y se analiza la información para llegar a resultados generales.

Se continúa con la fase de reducción de información: seleccionando datos y discriminando lo superfluo, además de generar unidades de significados que dan lugar a la categorización de contenidos conforme a las “lentes” del sistema de categorías y que se reestructuran a partir de patrones temáticos y conceptuales. Se realiza la codificación completa de las respuestas de los informantes con el siguiente significado, véase el ejemplo (E.1-i1) = E: entrevista, 1: pregunta uno, i: informante, y número de informante 1, así sucesivamente. En este momento, una vez analizamos la información, queda dividida y agrupada por el número de las respuestas, discriminando los juicios incoherentes, discontinuos y vagos.

Esta información se traslada a la parrilla de observación cuya estructura está basada en el sistema de categorías propiamente dicho. Los datos recogidos en la fase de reducción son discutidos, matizados o confirmados por las “lentes” de otras investigaciones similares o análogas. Finalmente, se establecen las conclusiones de este estudio. La exposición organizada de los datos se realiza en una parrilla de observación, donde se muestra el indicador con más prevalencia según el informante y las respuestas. En líneas generales, en cuanto a las conclusiones del trabajo, siguiendo a Sabariego Puig et al. (2004), “una vez se lleva a cabo la reducción y exposición de los datos estas conclusiones se van desarrollando hasta que permiten identificar regularidades, patrones, explicaciones, así como la elaboración de determinadas generalizaciones, tipologías y modelos” (p. 360).

4. Resultados y discusión

Según las respuestas de los informantes, la memoria histórica se representa como un concepto con algunas semejanzas y muchas diferencias. Esta tendencia se corresponde parcialmente con la postura de Martínez y Miguel (2021) quien considera la conceptualización de la memoria como “compleja y controvertida” (p.313). En la investigación de Albás et al. (2023), la memoria es considerada como conflictiva, sin consenso en relación con los eventos pasados, y válida para la reconciliación. Similar a la conceptualización de memoria de Delgado-Algarra y Estepa Giménez (2014; 2017) quienes la vinculan con recuerdos y la consideran cargada de valores subjetivos con momentos históricos conflictivos para las víctimas, aquí entraría la memoria para la redignificación histórica-ciudadana. Esta concepción es parecida a la “visión histórica colectiva y sentimental para entender el pasado” (E.1-i5) y a la “búsqueda de los cuerpos de los desaparecidos” (E.1-i1) en el sentido de redignificación.

El concepto subjetivista de memoria histórica como “opiniología” (E.1-i2) estaría en consonancia con la “memoria” para Bueno (2002) entendida como concepto parcial y partidista. En una línea similar, para Arnoso et al. (2018) “sería una memoria de conocimientos interpersonales” (p.2). Los (i3 y i4) conciben la memoria como un aprendizaje para la reconciliación: “quien no conoce su historia está condenado a repetirla” (E.1-i3), para “no repetir errores del pasado” (E.1-i4) significado, este último, relacionado con el concepto popular que tiene parte de la población sobre la Historia. Parece que hay unanimidad en los informantes en considerar la memoria de una manera similar a la de Ricœur (2000) siendo estática del recuerdo, como imagen presente de algo ausente ocurrido. Este autor habla sobre obstáculos de la memoria con la manipulación (ornamentos y silencios), postura parecida de una posible manipulación (E.1-i5) “a pesar de su politización, tampoco debe ser un elemento que deba ser tergiversado”. Para Aróstegui (2024) la memoria es recuerdo y un fenómeno social de tensión entre lo individual y lo colectivo, este concepto de muestra en el aspecto individual para (E.1-i2) “una suerte de opiniología”; mientras para (E.1-i5) “es un sentimiento colectivo”.

La memoria del terrorismo para los informantes (i1, i2, i3 y 5) prevalece el indicador de compromiso y aprendizaje social, con importancia en el espacio curricular ya que “se da en el currículo de forma muy superficial” (E.2-i1). Además, destacan su importancia “frente a la amenaza del terrorismo yihadista” (E.2-i1). “El terrorismo debe ocupar un pequeño epígrafe en los contenidos curriculares históricos” (E.2-i2). En el Real Decreto 217/2022, por el que se establece las enseñanzas mínimas en la Educación Secundaria Obligatoria, y en Andalucía La Orden de 30 de mayo de 2023 donde aparece en 4 ocasiones los bloques de información asociados con ETA. En relación con las respuestas de algunos informantes, E.2-i2 habla de que “el alumnado pueda empatizar con una víctima y comprender los procesos”; además, la importancia de la memoria del terrorismo en los procesos de enseñanza “debe ser pertinente, enseñarla y transmitirla a las nuevas generaciones para tener conciencia” (...) “se tendrían que dar los aspectos negativos y positivos” (E.2-i3). Todos estos aspectos se podrían trabajar según Andreu y Fernández (2024) partiendo desde temas socialmente relevantes, con la finalidad de propiciar un pensamiento crítico sobre valores democráticos para trabajar la competencia ciudadana.

El i5 dice que es “necesaria y fundamental para la España democrática, que está muy condicionada por terrorismo de todo signo político: periférico como centralista” (E.2-i5). Esta idea se podría relacionar con el artículo de Sánchez Fuster et al. (2021) cuando

reflexiona sobre la rememoración de las víctimas de un pasado violento, la recuperación de memorias olvidadas o silenciadas. En este sentido, según COVITE (2024), ni en el currículum Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo ni en La Orden de 30 de mayo de 2023, hay mención alguna a estos grupos terroristas: BVE (Batallón Vasco Español), Triple A (Alianza Apostólica Anticomunista), GAL (Grupo Antiterroristas de Liberación). En la Orden si se habla de ETA, en una ocasión. La poca visualización en los currículos oficiales, siguiendo a Ricœur (2000) ejemplos de memoria manipulada (con distorsión por silencios) o siguiendo López Romo e Ibarra (2021) ejemplos de silencio y olvido.

Para el i4 no sería tan importante la temática sobre la memoria o “necesario como otro conocimiento transversal” (E.2-i4). En cambio, como expone Mota (2022), en el contexto del País Vasco, se ha trabajado y ha sido muy importante, dentro de la materia de Educación para la Ciudadanía con diferentes programas: Herenegun, Eskola Bakegune (Escuela, Espacio de Paz) dando protagonismo a las víctimas, desde 2011, el programa de Víctimas Educadoras (para la reconciliación). Siendo el último programa Adi-Adian en ESO Y Bachillerato (2014) para trabajar la convivencia, la dignidad humana y la empatía a través de las víctimas. La televisión fue la principal vía por la que los informantes conocieron las acciones terroristas de ETA, mediante los telediarios y periódicos (i1, i2, i3, i4 y i5). También fueron conocidas por propia vivencia como el caso de i2, i4 e i5. En este sentido, en palabras de i4, “era una situación cotidiana” (E.3-i4). Estas vías de comunicación directas quedan teorizadas en los trabajos de Albás et al. (2022) demostrando cómo los medios de comunicación son la principal vía junto a la familia para generar recuerdos.

El terrorismo en España en la actualidad tiene existencia real para los i1, i2, i3 e i4, aunque los i1 e i2 piensan en la existencia del terrorismo yihadista como “uno de los principales problemas a los que se enfrenta Europa” (E.4-i1). Los i1 y i2 principalmente consideran que el terrorismo de ETA está latente dentro de EH Bildu de un modo fragmentado pudiendo emerger, considerado por i2 como “un terrorismo dentro del juego democrático” (E.4-i2) que, en esa línea, i1 considera que este asunto “no está muy definido, se da en el partido EH Bildu” (E.4-i1). Esta idea de la existencia de terrorismo está analizada en la investigación de Albás et al. (2022) al recoger la docuserie “*El desafío: ETA*”, una producción de Amazon Prime junto al informe “*La memoria de un país. Estudio sobre el conocimiento de la historia de ETA en España*”, realizado por GAD3 (s.f.); un estudio desarrollado a escala nacional con 1200 personas, 649 jóvenes (18-34 años), de las cuales consideraba que un 6% (38) seguía activo cuando se realizó el estudio.

El atentado más recordado por los informantes i1, i2, i4 e i5 es el de Miguel Ángel Blanco en julio de 1997; mientras que la etapa más recordada es la “socialización del sufrimiento” (1995-2011), término recogido del trabajo de Moreno Bibiloni (2019). Los informantes recuerdan sobre todo el asesinato del concejal de Ermua como aquel en el que “se volcó todo el pueblo” (E.6-i1), “el que más me impactó” (E.6-i6), “de los que más recuerdo” (E.6-i2). En esta línea, se encuentran los resultados de Felices y Chaparro (2019) de la Universidad de Málaga con una muestra de 30 personas que reconocieron un 98% a Miguel Ángel Blanco. Por el contrario, en el estudio de Albás et al. (2022), con una pequeña muestra de 59 estudiantes de un grupo aula del grado en Educación Infantil en Guipúzcoa, se detectó un mayor conocimiento de los GAL y de Lasa y Zabala, por encima del atentado de Hipercor. Un menor porcentaje identificó correctamente a Miguel Ángel Blanco.

De entre las víctimas, solamente Miguel Ángel Blanco es conocido por más de la mitad de los informantes, acercándose también Carrero Blanco con un 49% de acierto. Es reseñable

destacar que el 36% no conoce a los GAL, identificado por un 15% como un comando de ETA. Por otro lado, existen claras diferencias entre el conocimiento de ETA y los acontecimientos de violencia de Estado, grupos parapoliciales y de extrema derecha. En este trabajo aparecen respuestas tergiversadas: “ETA asesinó a Salvador Puig Antich con un coche bomba” (E.6-i1) cuando en realidad lo asesinó por garrote vil el verdugo de la Audiencia de Madrid, Antonio López en 1974. De la misma forma, el i.3, tenía una concepción tergiversada sobre atentado del 11 de marzo de 2004 atribuyéndolo a ETA. Estas tergiversaciones se ven en GAD3 (s.f.) para Amazon donde se entrevista a jóvenes de 18-34 años de los cuales el 15% de 649, identifica al GAL como comando de ETA.

La integración de los testimonios de los terroristas arrepentidos en las aulas es defendida por i1, i3 y i5. En cambio, los i2 e i4 consideran que los testimonios de los antiguos terroristas no son importantes para el aprendizaje. Coincidiendo i1, i3 y i5 con la noticia de Zas Marcos (2021) sobre encuentros restaurativos en el País Vasco para una segunda oportunidad, por ejemplo, con Marixabel Lasa e Ibon Etxezarreta. Estos encuentros tuvieron buena acogida en la sociedad vasca (Fernández Soldevilla, 2022). No obstante, siguiendo Rivera Blanco (2018) con imparcialidad y rigor, diferenciando víctimas y victimarios “porque distinguimos el bien y el mal en las sociedades humanas” (p. 16).

Las víctimas en el aula serían relevantes para los i1 e i5 al “contar sus experiencias para que aprenda el alumnado” (E.8-i1) de manera “que perviva la memoria histórica y ser testigo de dar segundas oportunidades a los victimarios alejando ideas violentas en el aula” (E.8-i5). Estas concepciones favorables coinciden con los programas educativos realizados en Euskadi, descritos por Mota (2022) Adi-Adian para dar protagonismo a las víctimas a través de sus testimonios, la convivencia, la dignidad y la empatía (p.11) trabajando la historia mediante las narraciones de las víctimas según Guillate *et al.* (2023) y Gómez Carrasco *et al.* (2021) promoviendo la empatía histórica y facilitando la identificación del alumnado con la víctima, formando el pensamiento histórico emocional con fuentes primarias ayudando a la motivación en el aprendizaje similar a lo dicho por i1 e i2.

En cambio, los informantes que son contrarios a que las víctimas visiten los centros educativos pueden llegar a reconocer que “podría ser beneficioso que la víctima contara su testimonio de manera puntual” (E.8-i2); sin embargo, ese punto es matizado por “ni las víctimas ni los victimarios tienen cabida en la educación” (E.8-i2). Una opinión similar sería la de que “hay otras cosas de más importancia, que los alumnos aprendan a leer y escribir” (E.2-i 4) siendo este argumento el de un profesor en activo que se sustenta por los datos del Informe PISA (2022). Según el mencionado informe, los estudiantes andaluces de entre (15 a 16 años) son los que presentan niveles inferiores en rendimientos de lectura (4%) respecto a la media de España (5 %) y de la Unión Europea (7%); sin embargo, cabe matizar que los centros cuentan con el “plan de lectura” de 30 minutos diarios reforzado Orden 30 de mayo de 2023.

En Euskadi son muchos los programas educativos en los que participan las víctimas de forma activa como recoge Arana (2012) y Delgado *et al.* (2022). El primero a Víctimas Educadoras, mientras el segundo a Adi-Adian. Ambos recogen los testimonios de las víctimas del terrorismo en el País Vasco. Como se puede comprobar, en las etapas iniciales de aplicación se producían dificultades, reticencias, evitación y omisión por parte del profesorado, en los estadios iniciales al llevar temas conflictivos en el aula como se puede ver en Arana (2012); Delgado *et al.* (2022). Tomando como referencia a Gómez Carrasco, Ortuño y Millares (2018), estas mismas reticencias son las que se muestra en los informantes

de los i2, i3 e i4, con respuestas como “no es necesario las víctimas dentro del aula al ser un tema sensible y se puede llegar a puntos amarillistas” (...) “las víctimas tienen que estar al margen de la educación” (E.8-i3) o pese a no rechazar de manera absoluta o explícita la temática, matizar que “hay otras cosas de más importancia” (E.6-i4).

En Euskadi se produjeron comentarios análogos a los i2, i3 e i4 en los que se veía innecesario el papel de las víctimas; no obstante, las experiencias educativas en el País Vasco con jornadas y realizados a través del testimonio de las víctimas del terrorismo, con educadores y con miembros de la comunidad educativa muestra que el profesorado participante, en los programas educativos ya comentados, identificó la propuesta y la posibilidad de introducir la reflexión sobre esta temática en las aulas, debido a que, al desarrollarlos, ven el potencial emocional y motivador, reconociendo su utilidad para introducir, desde la empatía, temas socialmente candentes en el aula y reforzando la formación ciudadana (Aranguren et al., 2020). En esta línea está Corredor et al. (2018) al referirse a las sociedades postconflicto y sostener la importancia de dar a conocer, en el ámbito educativo, los conflictos y el sufrimiento de las víctimas. En el País Vasco, afirma una de sus evaluadoras, Garaigordobil, del Programa “Víctimas Educadoras” y según el testimonio recogido en el trabajo de Mota (2022), se produce un aumento de los pensamientos positivos de empatía hacia las víctimas con diálogo social y la escucha activa.

Los i2, i3 e i4 presentan, ante las víctimas de terrorismo, empatía, incluso se recogen sentimientos con una profundidad mayor, llegando a hablar de “conmiseración respecto a las víctimas” (E.9-i4). En cambio, se puede observar una actitud de victimización con las víctimas haciendo alusión a un sentimiento de “mucho pena” (E.9-i1). En otros términos, También se ha observado una actitud de empatía con un sentido práctico de dignificación histórica para las víctimas cuando el i5 dice “compasión y empatía, pero desde una revalorización de su papel como testigos de un momento histórico afortunadamente pasado y que deben hacer valer en centros educativos” (E.5-i5). Por lo tanto, son claras las muestras de empatía con las víctimas, que posibilitaría futuros encuentros en las aulas, puesto que se ha visto en diferentes experiencias, por ejemplo, en Adi-Adian (2014) como muestra la conclusión del trabajo de Delgado et al. (2022) donde los encuentros entre la víctimas, alumnado y profesorado, como se ha dicho anteriormente, favorecen la empatía y la ayuda desde el reconocimiento de los derechos humanos, para la convivencia y la dignidad.

Todos los sujetos presentan el valor de la justicia democrática. En este sentido el sujeto i1 considera que “se podría trabajar el respeto, la tolerancia, la educación en valores; cívica e integral” (E.10-i1). Es decir, nos habla de los valores ciudadanos y de su integración en la sociedad. El i2 no habla de “valores como la solidaridad, el respeto, tolerancia, el valor sagrado como la justicia y con esto se podría aprender y explicar nuestros sistemas de valores occidentales” (E.10-i2). Para el i3 “el respeto a la diferencia, el valor de la empatía, el valor del diálogo, trabajar la conciencia de todos los puntos de vista, para que en el futuro no se repitan los mismos errores del pasado” (E.10-i3). Sin embargo, era contrario al testimonio de las víctimas en las aulas. Lo planteado por estos 3 informantes estaría en consonancia con Ortega Cervigón (2024), quien indica que el testimonio de las víctimas vale para trabajar conceptos históricos, la historia familiar y el desarrollo de competencias histórica de empatía entre el alumnado y la víctima. Incluso como exponen Meneses et al. (2020) el trabajo de valores subjetivos y el carácter poliédrico, riqueza y variedad de interpretaciones que contribuyen a la formación del pensamiento histórico crítico.

Para el i4 “trabajar la condena del terrorismo y que los alumnos vean la sinrazón del terrorismo a través de las víctimas” (E.10-i4) estaría vinculado con valores de acción social. El i5 considera que “se podría trabajar en la tolerancia, el respeto, el derecho a un crecimiento y un entendimiento en igualdad, desde un aspecto actitudinal claro y orientado a la reconciliación” (E.10-i5). Estos resultados de concepciones sobre los valores que se podrían trabajar en las aulas a través de los testimonios de las víctimas estarían en la línea del trabajo de Arana (2012), bajo el testimonio de Carmen Hernández, víctima de ETA que nos explica su participación en el programa Víctimas Educadoras, consistió en proyectar valores positivos en el alumnado para “ayudarles a la reflexionar, a ver que la violencia, el odio, no conducen a nada bueno y que el respeto a las personas y a la consideración del otro como un igual es el camino para la convivencia” (p. 109). En una línea similar, la postura de Iñaki García observó cómo el alumnado poseía escucha activa y respeto por su testimonio siendo una “oportunidad para poder comunicar y debatir con personas jóvenes mis experiencias sobre el sufrimiento, el odio, la venganza, la convivencia o la reconciliación desde la perspectiva de víctima del terrorismo” (...) “y que los estudiantes vieran con su testimonio a las víctimas como personas y no como un simple dato o cifras” (Arana, 2012, p. 109). Los valores trabajados por el alumnado mediante el testimonio de las víctimas como aparece en la obra mencionada estarían cotejados por los testimonios recogidos de la educadora Mónica García “nuestros jóvenes protagonistas y conmovidos, agradecen a las víctimas su testimonio y su presencia en el aula, y cuando sus profesores reconocen abiertamente que ha sido una experiencia exitosa”, incluso un alumno que decía “es la mejor chala que he oído nunca en una ikastola” (Arana, 2012, p. 99).

5. Reflexiones finales

Este artículo ha sido trabajado mediante el conocimiento histórico del terrorismo en la España de finales del siglo XX y primeras décadas del XXI. Se ha mostrado especial atención en los hechos históricos: secuestros y asesinatos, víctimas y victimarios, respuesta ciudadana pasiva y activas como el Espíritu de Ermua. También se ha atendido a la entrada de la memoria del terrorismo en las aulas de Euskadi con los programas de Víctimas Educadoras y Adi-Adian, ejemplos significativos para el recuerdo activo del testimonio de la memoria de las víctimas para impulsar valores democráticos para solventar obstáculos como dice Ricœur (2000) de memoria impedida (resistencias al recuerdo), manipulada (distorsión por ornamentos o silencios) y forzada (exigencias de recuerdo) en la historia. Aróstegui (2024) plantea que la memoria aparte de recuerdo es un fenómeno social donde converge la tensión entre lo individual y lo colectivo.

La génesis de este artículo, parte con la controversia que generó, en ciertos sectores del profesorado y la comunidad educativa, la emisión de una circular el 22 de enero del 2024 por parte de la Viceconsejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía, dentro del Día de la Paz y la No Violencia, para tratar el 30 de enero la memoria del terrorismo de ETA, generando visiones favorables y contrarias. Se observó la necesidad de arrojar claridad y marcar los contornos, sobre la utilidad o inutilidad de esta circular. mediante un estudio de concepciones sobre la memoria del terrorismo de ETA, bajo dos preguntas de investigación; utilizándose recurrencias, patrones y conceptos más utilizados por los 5 informantes, y discriminándose los menos utilizados.

a. ¿Qué tipo de concepciones y conocimientos tienen los informantes sobre la memoria del terrorismo en España?

La memoria histórica es un concepto indispensable para definir memoria del terrorismo puesto que utilizan el concepto de un modo análogo, con múltiples significados y divergencias. A la memoria histórica, se le otorga un carácter práctico e instrumental de aprendizaje para no caer en errores pasados. Esta conclusión, se podría reforzar con la investigación de Andreu y Fernández (2024) consideran la inclusión de la memoria como un deber moral que cualquier sociedad debería asumir para aprender del pasado y construir un futuro mejor. La memoria del terrorismo, para los informantes sería importante por considerarla una amenaza para Europa. Esta heterogeneidad de víctimas y victimarios podría generar, como expone De la Montaña (2023), miedos identitarios. Estos, según el trabajo de Andreu y Fernández (2024), podrían ser un primer motor para abordar problemas socialmente relevantes como método de trabajo para desarrollar la competencia social y ciudadana, pues integra contenidos, actitudes y valores de cara a un civismo activo.

La televisión es por donde los informantes conocieron las acciones de ETA. En España, el terrorismo en la actualidad tiene existencia real, pero de diferente índole: yihadista y dentro del partido EH Bildu (en el juego democrático, pero puede emerger el terrorismo). La etapa de la que tienen más recuerdos es la conocida como la “socialización del sufrimiento”. El atentado más recordado es el de Miguel Ángel Blanco, el 13 de julio de 1997. En esta línea, respecto a la formación del profesorado, es relevante el trabajo desarrollado por Felices y Chaparro (2019) en la Universidad de Málaga para el MAES bajo preguntas desarrolladas por el Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe (2017) con una muestra de 30 estudiantes, el 93% reconocieron a Miguel Ángel Blanco resultando análogo a los resultados de este artículo. En la línea de Albás et al. (2023), Miguel Ángel Blanco es un hito, al igual que para la mayoría de los informantes de esta investigación.

b. ¿Qué tipo de actitudes y valores presentan los informantes respecto a la memoria de las víctimas en España?

La respuesta mayoritaria de tres informantes dice que es innecesaria la presencia de las víctimas en los centros educativos, pues al tratarse de una circunstancia delicada podría derivar en enfoques sensacionalistas carentes de rigurosidad. Esta tendencia de la no inclusión de las víctimas dentro de las actividades memorialistas estarían cerca de las respuestas apriorísticas a los proyectos de Víctimas Educadoras o Adi-Adian recogidas por Arana (2012) donde existen preferencias, en el primer estadio de aplicación, como la evitación, omisión y sustitución del testimonio de las víctimas.

Una propuesta de democracia activa es la Adi-Adian, según en Albás et al. (2023) ofrece la oportunidad de comprender la complejidad de la historia desde una visión amplia, crítica y analítica, vinculada a la educación para la ciudadanía e incorporando en el aula diferentes testimonios. En una línea análoga, Delgado et al. (2022) observa en su investigación cómo el testimonio de la víctima como persona que ha sufrido violencia se enmarca un discurso constructivo de convivencia; siendo una experiencia directa positiva para el profesorado y el alumnado. Esta afirmación estaría en acuerdo con los informantes que consideran imprescindible a las víctimas para que el alumnado aprenda la capacidad de dar segundas oportunidades, como algunas víctimas se la dan a los victimarios. En esta investigación el sentimiento más nombrado por los informantes es el de empatía respecto a las víctimas del terrorismo y la tolerancia. Por otro lado, para cuatro de los informantes, el

testimonio de los victimarios arrepentidos sería una toma de conciencia democrática y positiva para el alumnado, en el aula, por diferentes razones: tomar conciencia sobre cómo no se debe actuar y dar importancia a la convivencia y de la paz a través del diálogo.

A modo de síntesis, las conclusiones principales que aparecen sobre la memoria del terrorismo relacionadas con el ámbito educativo en Andalucía, donde la producción es escasa, en este caso mediante las concepciones de 5 profesores (1 en activo y 4 egresados). Junto a un sistema de categorías elaborado a partir del marco teórico se ha reconocido su fiabilidad para recoger y analizar la información de las concepciones y conocimientos de los informantes sobre terrorismo y sobre los valores, teniendo en el centro de las cuestiones del aula la del discente y las víctimas del terrorismo. Se debe tener en cuenta que estamos ante un estudio cualitativo que como tal no busca extrapolar o generalizar los resultados inductivos, sino que busca profundizar en la comprensión del objeto de estudio, en este caso, bajo un paradigma interpretativo. Una vez realizado este estudio y teniendo en cuenta que forma parte de una investigación más amplia que se enmarca en una tesis doctoral, se puede considerar de cara al futuro el desarrollo de una investigación dentro del aula atendiendo las diferentes fuentes de información relacionadas con el profesorado (como institución), los materiales escolares (sobre la memoria del terrorismo relacionados con diferentes saberes y competencias) y el estudiantado (heterogéneo) para triangular los resultados de una realidad específica dentro del aula y desde un punto de vista inductivo.

El presente estudio muestra que los profesores participantes conocen parcialmente el terrorismo de ETA (sobre todo la etapa de socialización del sufrimiento) y que sienten empatía ante las víctimas; sin embargo, todavía tienen un concepto tradicional de los modelos de enseñanza-aprendizaje, y reticencias a que las víctimas puedan ser útiles para potenciar en el alumnado el trabajo de valores y de etapas pretéritas en los centros educativos. En el contexto de España y Andalucía considero de suma importancia, rememoración de las víctimas y de los actos infames de ETA, no solo en el “Día de la no violencia y la paz” sino su trabajo a escala curricular y la importancia de la voz de las víctimas, especialmente en la materia de Valores Cívicos y Éticos y Geografía e Historia.

Agradecimientos y financiación

Este artículo forma parte de una tesis doctoral. Proyecto I+D+i “Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)” (PID2020-116662GB-I00, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033), y Proyecto I+D+i “Conocimiento especializado en la formación del profesorado de Matemáticas, Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales (MTSK-STSK-SCTSK)” (ProyExcel_00297, financiado por la Junta de Andalucía). Red14: Red de Investigación en Enseñanza de las Ciencias Sociales. Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social (COIDESO). Grupo de Investigación DESYM (HUM-168).

Contribución específica de los autores

Conceptualización, JGP y EJDA; metodología, JGP y EJDA; análisis formal, JGP y EJDA; investigación, JGP y EJDA; recursos, JGP y EJDA; análisis de datos, JGP y EJDA; redacción del borrador original, JGP y EJDA; redacción, revisión y edición, JGP y EJDA.

Bibliografía

- ABC Zuloaga, J.M., & Pagola, J. (1996, mayo 22). Un comando de ETA llegado expresamente del País Vasco para cometer el atentado asesinó al sargento Miguel Ángel Ayllón. ABC. <https://tinyurl.com/33uem9vu>
- Albás, L., Vicent, N., Gillate, I., & Ibañez-Etxeberria, A (2021). What do our future teachers think? About terrorism and politically motivated violence in the Basque Country?" *Humanities and Social Science Communications*, 8(1), 43. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00721-0>
- Albás, L., Vicent, N., Gillate, I., & Ibañez-Etxeberria, A. (2023). Terrorismo y violencia por motivos políticos en la historia reciente del País Vasco. Estudio descriptivo de lo que saben los docentes en formación. *Estudios críticos sobre terrorismo*, 16(4), 767–787. <https://doi.org/10.1080/17539153.2023.2266162>
- Alonso, R., Domínguez, F., & García Rey, M. (2010). Vidas rotas. Historia de los hombres, mujeres y niños víctimas de ETA. <https://fundacionvt.org/publicacion/vidas-rotas/>
- Andreu-Mediero, B., & Fernández-Fernández, A. (2024). Franquismo y memoria democrática: el continuo reto de la formación ciudadana en Secundaria. *REIDICS*, 14, 28-47. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.02>
- Arana, R. (2012). *Las víctimas en la Educación Vasca. Un testimonio de valor*. Gobierno Vasco.
- Arnosó, M., Páez, D., Bobowik, M., & Basabe, N. (2018). Implicaciones de los estudios sobre memoria colectiva para la enseñanza de la historia. *Arbor*, 194(788), a445. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2005>
- Aróstegui, J. (2024). *Experiencia, Memoria e Historia. La Historia vivida. Sobre la Historia del presente*. Alianza Editorial.
- Asociación 11-M (2020). 11MAGINA: Afectados del terrorismo. *11MAGINA*, 17(11). <https://asociacion11m.org/revista-11magina/>
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la Investigación Educativa* (6.ª edición). Editorial La Muralla. S.A.
- Bueno Martínez, G. (2008). *El mito de la derecha*. Ediciones Martínez Roca. https://www.researchgate.net/publication/358149853_El_mito_de_la_derecha/citations
- Bueno Martínez, G. (2023). Sobre el concepto de “memoria histórica común”. *El Catoblepas*, 11, 2. <https://www.nodulo.org/ec/2003/n011p02.htm>
- Castells Arteché, L. (2017). La sociedad vasca ante el terrorismo. Las ventanas cerradas (1977-2011). *Historia y Política*, 38, 347-382. <https://doi.org/10.18042/hp.38.12>
- Castells Arteché, L. (2021). El largo camino hacia la civilidad. *Grand Place*, 16, 13-39.
- Colás, M. R., & Buendía, L. (1992). *La investigación educativa*. Alfar.
- De la Montaña Conchiña, J. L. (2023). Patrimonio controversial, identidad, territorio y emociones: el lugar de los “miedos identitarios”. *REIDICS*, 12, 13-27. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.02>

- Delgado, A., Urkidi, P., Lores, G., & Vicent, N. (2022). Problemas sociales relevantes y módulo educativo Adi-adian: una apuesta por la educación en derechos humanos, valores democráticos y la memoria histórica reciente en Euskadi. En J. C. Bel Martínez, J. C. Colomer Rubio, & N. De Alba Fernández (Eds.), *Repensar el currículum de ciencias sociales: Prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (Tomo 1, pp. 717-727). Tirant Humanidades.
- Delgado-Algarra, E. J., & Estepa-Giménez, J. (2014). El Patrimonio como huella de la memoria histórica: análisis didáctico de dos monumentos en España y Japón. *Clio: History and History Teaching*. 40. (pp. 1-10).
- Delgado-Algarra, E. J., & Estepa-Giménez, J. (2017). Educación ciudadana y dimensiones de la memoria en la enseñanza de las ciencias sociales: Investigación sobre las concepciones del profesorado de educación secundaria de Huelva y provincia. *Educación XX1*, 20(2), 259-278. <https://doi.org/10.5944/educXX1.111926>
- Departamento de Igualdad, Justicia y Políticas Sociales (2017). *El Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe de la Universidad de Deusto presenta el Informe sobre el impacto que tiene en las familias la política penitenciaria de alejamiento*.
- Domínguez, F., & Jiménez Ramos, M. (2023). *Sin justicia: más de 300 asesinatos de ETA sin resolver*. Espasa.
- Echeburúa, E. (2007). "Víctimas del terrorismo: del trauma a la superación". En C. Cuesta y R. Alonso (Eds.), *Las víctimas del terrorismo en el discurso político* (pp. 197-212). Dilex.
- Etxeberria, F., & Herrasti, L. (2018, febrero 19). *Entre la memoria histórica y la memoria reciente* [Conferencia]. Universitat de Barcelona. <https://tinyurl.com/yahzdptz>
- Evertson, C. M., & Green, J. L. (1989). La observación como indagación y método. En C. M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación* (pp. 303-406). Paidós/MEC.
- Felices, M. M., y Chaparro, A. (2019). Concepciones del profesorado en formación sobre temas controvertidos. ETA como contenido histórico. En M.J. Hortas, A. Díaz y N. de Albás (Eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 476-483). Ediciones Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa, AUPDCS.
- Fernández Soldevilla, G. (2021). *El terrorismo en España. De ETA al Dáesh*. Cátedra.
- Fernández Soldevilla, G. (2022), ¿Piezas que no encajan? La incómoda figura del victimario-víctima en el relato del terrorismo. *Revista Internacional de Estudios sobre Terrorismo*, 6, 7- 17.
- García de Lomana, D. (2024, enero 22). Andalucía impulsa actividades en sus colegios sobre el terrorismo, ETA y la figura de Miguel Ángel Blanco. *Ok Diario*. <https://tinyurl.com/28kuj4ee>
- Gillate I., Castrillo J., Luna U., & Ibáñez-Etxeberria A. (2023). Memoria histórica y apps para el desarrollo de la competencia social y cívica: efectos del Proyecto 1936 en el profesorado en formación inicial. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 203-215. <https://doi.org/10.5209/rced.77252>

- Gómez-Carrasco, C. J., Rodríguez-Medina, J., Miralles, P. & Arias, V. B. (2021). Efectos de un programa de formación del profesorado en la motivación y satisfacción de los estudiantes de historia en la enseñanza secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 45-52. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.07.002>
- González Sáez, J.M. (2012). Balance de víctimas mortales del terrorismo y la violencia política de la extrema derecha durante la transición (1975-1982). *Historia Actual Online*, 27, 7-17.
- Izquierdo, J. M., & Aizpeolea, L.R. (2017). El fin de ETA. Así derrotó la democracia al terror. Espasa.
- Geniz, D. (2024, enero 22). Los colegios de Sevilla celebrarán el Día de la Paz recordando a las víctimas de ETA y el espíritu de Ermua. *Diario de Sevilla*. <https://tinyurl.com/5xjsuhbu>
- Jiménez Ramos, M. (2023). *El tiempo del testimonio. Las víctimas y el relato de ETA*. Comares.
- López Calera, N. (2002). El concepto de terrorismo ¿Qué terrorismo? ¿Por qué el terrorismo? ¿Hasta cuándo el terrorismo? *Anuario de filosofía del derecho*, 19, 51-71. <https://tinyurl.com/4xvcjvxf>
- López Domínguez, C. (s/f). La obsesión del PP con ETA: “La Consejería de Educación pide por carta a los colegios andaluces que reflexionen sobre ETA con motivo del Día Escolar de la No Violencia y la Paz”. *Espacio Andaluz*. <https://tinyurl.com/24rbbsu3>
- López Romo, R. (2014). *Informe Foronda. Los contextos históricos del terrorismo en el País Vasco y la consideración social de sus víctimas*. Instituto de Historia Social Valentín de Foronda de la Universidad del País Vasco.
- López Romo, R., y Ibarra Aguirregabiria, A. (2024). *Dar testimonio: La voz de las víctimas del terrorismo en España*. Informe del Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo (N. °14). Fundación Centro para las Víctimas del Terrorismo. Editorial MIC. <https://www.memorialvt.com/wp-content/uploads/2024/02/FCM-INFORME-14-1.pdf>
- Márquez Perales, J. M. (2018, abril 30). Parot quería muertos en Sevilla. *Diario de Sevilla*. <https://tinyurl.com/ykmf9pyh>
- Martínez Rodríguez, R. y Miguel Revilla, D. (2021). Memoria histórica y formación del profesorado: concepciones y creencias de los futuros docentes de educación primaria. En M. C. Sánchez Fuster, J. M. Campillo Ferrer y V. Vivas Moreno (Eds.). *La formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales en el ámbito Iberoamericano* (pp. 313-324). Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.2919>
- McKernan, J (1999). *Investigación Acción y Currículum. Métodos y recursos para profesiones reflexivos*. Ediciones Morata.
- Miles, M. y Huberman, A. (1984). *Qualitative data análisis*. Sage.
- Moreno Bibiloni, I. (2019). *Gestos frente al miedo: Manifestaciones contra el terrorismo en el País Vasco (1975-2013)*. Tecnos.

- Moreno Bibiloni, I. (2019). *Gestos por la paz: Una historia de resistencia cívica*. Madrid. Los libros de la Catarata.
- Mota-Zurdo, D. (2021). Una geografía del terror para la fase final de los años de plomo: las víctimas de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado en el País Vasco (1982-1994). *Revistas de Estudios Andaluces*, 42. <https://doi.org/10.12795/rea.2021.i42.03>
- Mota-Zurdo, D. (2022). Las “memorias” del terrorismo: las víctimas de la violencia política y la Educación Secundaria en el País Vasco (2005-2021). *Historia y Memoria de la Educación*, 16, 563-605. <https://doi.org/10.5944/hme.16.2022.32194>
- Pérez Martínez, N. (2023). De la memoria a las memorias: Una reflexión teórico-metodológica en torno a la relación entre memoria y educación en derechos humanos. *Miradas*, 1(1), 96-115. <https://doi.org/10.22517/25393812.18851>
- RAE (2014). *Memoria*. *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). <https://dle.rae.es/memoria>
- Rapoport (2004). *Las cuatro oleadas del terrorismo moderno*. Fundación Manuel Giménez Abad de Estudios Parlamentarios y del Estado Autonomico. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5774612>.
- Ricœur, P. (2000). Historia y memoria. La escritura de la historia y la representación del pasado. En A. Pérotin-Dumon (dir.), *Historizar el pasado vivo en América Latina*. <https://tinyurl.com/3xettdum>
- Rivera Blanco, A. (2018) (Coord.). *Naturaleza muerta. Usos del pasado en Euskadi después del terrorismo*. Universidad de Zaragoza.
- Rojas Marcos, L. (2002). *Más allá del 11 de septiembre. La superación del trauma*. Espasa Calpe.
- Rozas, R. (2024, enero 24). Moreno Bonilla exige a los centros que hablen de ETA en las escuelas. *El Plural*. <https://tinyurl.com/4n23bf9x> (acceso 10 de octubre de 2024).
- Ruiz Antón, F. (1989, agosto 12). Granada: La madre de un funcionario de prisiones, asesinada por ETA mediante un paquete bomba. *ABC*. <https://tinyurl.com/48uazvv4> (acceso 11 de abril de 2025)
- Ruiz Antón, F., & Portilla, M. (1997, febrero 11). ETA desafía al Estado de Derecho al asesinar a un magistrado del Supremo y a un empleado civil de las Fuerzas Armadas. *ABC*. <https://shorturl.at/blf0C> (acceso 13 de abril de 2025)
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sabariego, M., Massot, I. y Dorio, I. (2004). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la investigación educativa* (5.ª edición) (pp. 285-320). Editorial La Muralla, S.A.
- Serrano, I. (2020). *Memoria y testimonio del Holocausto: una propuesta para trabajar la empatía histórica*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad pública de Navarra]. <https://academica-e.unavarra.es/handle/2454/38807>

- Talavera Santos, A. (2023). El año en el que Andalucía se convirtió en el solar de muerte de ETA. *Historia del presente*, 42, 177-195.
- Usón González, I. (2022). *La contribución de la juventud universitaria a la promoción de la paz y la convivencia en Euskadi* [Tesis doctoral, Universidad de Deusto]. Doctorado en Derechos Humanos: Retos éticos, sociales y políticos. <https://repositorio.deusto.es/items/7424e04d-6aaa-4d2e-af1f-ca4b663bc34f>
- USTEA Enseñanza (2024, enero 23). Frente al intento de adoctrinamiento de la Consejería: autonomía, libertad y solidaridad. USTEA <https://tinyurl.com/5f6zerf7> (acceso 10 de septiembre de 2024).
- Zas, M. (2021, septiembre 27). Maixabel Lasa, víctima de ETA: “Perdonar tiene una connotación religiosa y yo soy agnóstica”. *El Diario*. <https://tinyurl.com/2dp77nhy> (acceso 10 de abril de 2025)

Fuentes

- Asociación Víctimas del Terrorismo (2022) La AVT continúa con su trabajo para el esclarecimiento de los atentados de ETA de sin resolver. <https://tinyurl.com/5cantwhd>
- Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa. (2020). *Proyecto educativo “Memoria y prevención del terrorismo”: Unidad didáctica n.º 1*. Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo y Fundación Víctimas del Terrorismo.
- COVITE (2024) Colectivo de Víctimas del Terrorismo. <https://covite.org/>
- Departamento de Igualdad, Justicia y Políticas Sociales. Gobierno Vasco (2016) Adi-Adian. <https://www.euskadi.eus/modulo-adi-adian/web01-s1lehbak/es/>
- Dirección General de Apoyo a Víctimas del Terrorismo, (2020). *Proyecto educativo: Memoria y prevención del terrorismo. Unidad didáctica para Historia de España*. <https://tinyurl.com/ycx8dynj>
- Eusko Jaurlaritza. Instituto de la Memoria, la Convivencia y los Derechos Humanos (2020). *Día de la memoria 2020*. <https://tinyurl.com/ye92e52v>
- Euskobarómetro oleadas, mayo 1999, noviembre 2000, noviembre 2007.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). (2023). Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. PISA (OCDE) 2022 (Informe español). Madrid: Secretaría General Técnica MECD. <https://tinyurl.com/2jfb7b9>
- Moyano Pacheco, M. (2020). *Proyecto educativo “memoria y prevención del terrorismo”. unidad didáctica N°6*. Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo Fundación Víctimas del Terrorismo.
- Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. En BOJA número 104. Viernes 2 de junio de 2023. <https://tinyurl.com/mr2m3exn>
- Policía Nacional. (2024). *Memoria del Terrorismo*. Ministerio del Interior. https://www.policia.es/es/tupolicia_memorial_victimas.php?idiomaActual=es



Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. En BOE número 76, miércoles 30 de marzo de 2022.
<https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/30/pdfs/BOE-A-2022-4975.pdf>

Viceconsejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía (2024). Circular para el impulso de actuaciones en los centros docentes andaluces relativas al Día Escolar de la No Violencia y la Paz. <https://tinyurl.com/mrytemuh>

Panta Rei

PANTA REI es una revista digital de investigación orientada a la Historia y otras ciencias afines. Su principal objetivo es la transmisión del conocimiento científico, dando una oportunidad también a los jóvenes investigadores que quieren abrirse camino en el estudio de las ciencias humanas y sociales. Se compone de estudios originales relacionados con la disciplina histórica así como su didáctica y difusión. Las diferentes secciones que componen la revista son: artículos de investigación, entrevistas a profesionales, recensiones de monografías de actualidad y crónicas de congresos o eventos científicos relevantes.

Todos los artículos publicados son objeto de un proceso de revisión a cargo de un mínimo de dos evaluadores, que se consideran expertos en el ámbito temático del artículo propuesto. Nuestro deseo es poder ofrecer unos contenidos rigurosos, de calidad y de interés.

Editum y el CEPOAT (Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía de la Universidad de Murcia) son las instituciones encargadas de la coordinación y gestión de la revista, desde donde anualmente se lanzará la convocatoria para aquellos que estén interesados en publicar sus trabajos, siempre relacionados con la Historia, Arqueología, Historia del Arte, Didáctica de las Ciencias Sociales, etc.

PANTA REI is a digital journal focused on History and other sciences related to it. Its main objective is the transmission of scientific knowledge by giving also an opportunity to young researchers who want to make their way in the study of human and social sciences. It is composed by original studies related to History, as well as its didactics and promotion. The different sections of this journal are: research articles, interviews to professionals, recensions on monographs about current issues, and reports about congresses or relevant scientific events.

All the articles published are subject to a revision process carried out by a minimum of two reviewers who are considered to be experts in the field of the article proposed. Our wish is to offer rigorous contents with quality, and being of interest to the reader.

Editum and CEPOAT (Centre of Studies of the Middle East and Late Antiquity of the University of Murcia) are the institutions in charge of the coordination and management of this journal. These are the centres from where the call for papers will be launched for all the people interested in publishing their papers, always related to History, Archaeology, Art History, Didactics of the Social Sciences, etc.

Normas de publicación

El autor se compromete a enviar trabajos originales, que no se encuentren publicados en otras revistas ni en otros idiomas. Así mismo, el mismo artículo no podrá ser presentado en otras revistas mientras dure el proceso de evaluación.

Envío y presentación de originales

Los artículos se enviarán exclusivamente a través de la plataforma OJS de la revista. Los textos serán enviados en formato DOC y las imágenes en formato JPEG o TIFF, y con un tamaño mínimo de 2000 px. Éstas no aparecerán incorporadas en el texto, sino enviadas en archivo aparte y correctamente numeradas según su posición en el texto. Junto al trabajo, se rellenará y enviará un documento aparte en el que se especifiquen los datos del autor siguiendo el modelo disponible en la página Web de la revista.

Para la redacción de los trabajos se tendrá en cuenta el Manual de la American Psychological Association, en su séptima edición. La extensión máxima de los trabajos será de 25 páginas. La revista cuenta con una plantilla propia en la que se indican las normas editoriales, cuestiones de formato y ejemplos de referencias bibliográficas. Se ruega encarecidamente el estricto seguimiento de esta plantilla.

Una información más detallada se encuentra disponible en la página <https://revistas.um.es/pantarei/>.

Proceso de valoración y evaluación

Una vez recibidos los trabajos, la Revista realizará una primera valoración. Si el trabajo enviado se ajusta a las normas de presentación propuestas, la temática es coincidente con la línea editorial de la revista y posee la calidad científica necesaria, será remitido al consejo asesor para una primera evaluación. Si no es así en este primer paso se puede rechazar directamente los documentos que incumplan claramente la línea editorial.

Será el Consejo Asesor quien indique a la revista la originalidad, relevancia, estructura, redacción, aparato bibliográfico, etc. del trabajo enviado y, para ello, se designará a dos revisores expertos externos que evaluarán cada uno de los trabajos, que pueden formar parte (o no) de este Consejo Asesor. La selección de los revisores se ajustará a la temática y características metodológicas del trabajo. El nombre y filiación de los autores serán eliminados del trabajo para su revisión, así como los revisores actuarán de manera anónima y confidencial.

Los revisores deberán rellenar un informe de evaluación que centrará su atención en aspectos tales como características formales, originalidad y novedad de los trabajos, relevancia de las propuestas y los resultados, calidad metodológica y validez científica.

Una vez terminado el proceso se decidirá la aceptación o no de los mismos y su publicación en el número que sea pertinente, así como las modificaciones susceptibles de ser realizadas para su final publicación. Dicha notificación se enviará únicamente por correo electrónico, en un plazo máximo de seis meses.

Publishing rules

The author is committed to submit original papers not having been published in other reviews or in other languages. Thus, it is not allowed for the same paper to be presented in other reviews during the evaluation process.

Submission and presentation of originals

Articles will be submitted exclusively through the Journal's OJS platform. The texts will be submitted in DOC format, and the images in JPEG or TIFF format with a minimum size of 2000 px. Images will not be integrated in the text but sent in another file and properly numbered according to their position in the text. Attached to the paper, a document will be filled out and sent where the author's data will be specified following the model available on the website.

For the writing of the works, the Publication Manual of the American Psychological Association, in its seventh edition, will be taken into account. The maximum length of the works will be 25 pages. The magazine has its own template indicating editorial standards, formatting issues and examples of bibliographic references. Strict following of this template is strongly requested.

More detailed information is available on the website: <https://revistas.um.es/pantarei/>.

Examination and assessment process

The Journal will submit the papers to a first examination once received. If the paper follows the presentation guidelines, the subject agrees with the editorial line of this journal, and it possesses the scientific quality required, it will be sent to the advisory council for a first assessment. If not, the documents which clearly fail to complete the editorial line may be rejected straightaway in this first step.

The Advisory Council will indicate the originality, relevance, structure, writing, bibliography, etc. of the text to the journal. For this purpose, two outside experts will be designated to review the papers; these experts may be (or not) part of this Advisory Council. The selection of the experts will adjust to the subject and methodological characteristics of the paper. Name and affiliation of the author will be eliminated from the text for its review, in this way experts will act anonymously and confidentially.

The experts will fill out an assessment report which will focus on aspects such as formal characteristics, originality and novelty of the papers, relevance and results of the proposal, methodological quality, and scientific validity.

Once the process is finished, the acceptance or not of the papers and its publication in the corresponding edition will be decided, as well as the modifications that may be done for its final publication. This notification will be sent by email within 6 months maximum.



