

Panta Rei

Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia

2026

Panta Rei

Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia

2026

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

Edición 2026
ISSNe: 2386-8864
ISSN: 1136-2464

Depósito legal: MU-966-1995

En portada: Bosque de Oma (País Vasco, España).
Fotografía de David Omar Sáez Giménez
(CC BY-NC 2.0).

Responsables de los textos: sus autores.
Responsable de la presente edición:
Consejo Editorial de Panta Rei.

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]

Responsable 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

CC BY

Artículos

Producción alfarera y ejército romano: Revisión de los indicios contractuales en torno al alfarero de TSH Mat(ernius?) Blan(dus) 7
Nerea Ruanova Álvarez

Simulación arqueológica fuera del aula: Diseño y evaluación de una propuesta didáctica para Educación Secundaria 27
Leticia Tobalina-Pulido, Javier Carrillo-Rosúa y Begoña Serrano Arnáez

Experiencias previas y valoración del potencial educativo de los museos en la formación inicial del profesorado en España 55
Lucía Fernández Rodríguez, M.ª del Mar Felices de la Fuente, y Álvaro Chaparro Sáiz

Microhistorias con líneas del tiempo: efectos en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la formación del profesorado 79
Javier Martín-Antón, Aránzazu Valdés-González, Francisco Pérez-Fernández y Jonathan Castañeda-Fernández

Educación histórica y memoria democrática: análisis de la Guerra Civil y la dictadura en los manuales LOMLOE de Educación Primaria 103
M.ª Belén San Pedro Veledo

La derecha radical y el discurso sobre la enseñanza de la historia en la España actual 129
Ander Delgado

Pedagogía de la memoria democrática en los actuales libros de historia en la escuela secundaria y bachillerato 153
Enrique Javier Díez-Gutiérrez, y Jonatan Rodrígues López

Creencias y prácticas docentes en tensión: enseñando ciudadanía en la clase de Historia en Chile 179
Paula Neira Magliocchetti, y Patricia Ojeda Millahueque

El conflicto vasco: valoración de la temática y disposición a tratarla por parte de futuros docentes de Educación 203
Iratxe Gillate, Janire Castrillo, Naiara Vicent, y Daniel Schugurensky

A review of research on the pedagogical content knowledge (PCK) of history teachers in German-speaking countries: A plea for an integrated approach 221
Martin Nitsche

Inteligencia artificial en la educación superior: evaluación de un GPT personalizado para la planificación docente en una asignatura de Historia de América 245
Antonio Carrasco-Rodríguez

Reseñas

U. Iriarte (2026), El rostro de la tiranía. Lo que la antigua Grecia nos enseña sobre el poder autocrático, Madrid: La Esfera de los Libros 275
María del Mar Rodríguez Alcocer

CC BY

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei/659501

Pedagogía de la memoria democrática en los actuales libros de historia en la escuela secundaria y bachillerato

Pedagogy of democratic historical memory in current school history books

Enrique Javier Díez-Gutiérrez
Universidad de León
enrique.diez@unileon.es
0000-0003-3399-5318

Jonatan Rodrigues López
Universidad de León
jonivanquish@hotmail.com
0000-0002-9871-6116

Recibido: 23/04/2025
Aceptado: 10/14/2026

Resumen
Estudiamos la aplicación de la legislación vigente en materia de Memoria Democrática en el actual sistema educativo a través de su plasmación en los nuevos libros de texto tras la nueva ley educativa (LOMLOE) y los nuevos Decretos del Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Se utiliza la metodología de Análisis Crítico Del discurso (ACD) aplicada a una muestra representativa de los libros de texto más utilizados en la escuela. Los resultados muestran que se ha avanzado en 2º de Bachillerato en la inclusión de contenidos sobre la represión franquista y la lucha antifranquista, pero no en 4º de la ESO. Se concluye que se necesita un avance más significativo para cumplir lo establecido en la Ley de Memoria Democrática. Se discute si esto obedece a una falta de voluntad política en la legislación educativa. Como limitación señalar que se ha abordado la investigación a nivel estatal y no en las Comunidades Autónomas.

Palabras clave
Democracia, Educación Secundaria, enseñanza de la historia, libros de texto, análisis del Discurso.

Abstract
We study the application of current legislation on Democratic Memory in the current education system through its implementation in the new textbooks following the new education law (LOMLOE) and the new Compulsory Secondary Education Curriculum Decrees. We use the methodology of Critical Discourse Analysis (CDA) applied to a representative sample of the most widely used textbooks in schools. The results show that progress has been made in the 2nd year of Bachillerato in the inclusion of content on Franco's repression and the anti-Franco struggle, but not in the 4th year of ESO. It is concluded that more significant progress is needed to comply with the provisions of the Law of Democratic Memory. It is discussed whether this is due to a lack of political will in educational legislation. As a limitation, it should be pointed out that the research was carried out at the national level and not at the level of the Autonomous Communities.

Keywords
Democracy, Secondary Education, History Education, Textbooks, Discourse Analysis.

Para citar este artículo: Díez-Gutiérrez, Enrique Javier y Rodrígues López, Jonatan (2026). Pedagogía de la memoria democrática en los actuales libros de historia en la escuela secundaria y bachillerato. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia, 20*, 153-178. DOI: 10.6018/pantarei/659501

1. Introducción

La actual ley educativa LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, que modifica la LOE) y la anterior ley, la LOE (Ley Orgánica 2/2006), enfatizan el estudio de la Historia en la escuela como parte esencial de la formación integral del alumnado, pilar para la formación ciudadana a través del conocimiento de las sociedades pasadas y presentes para fomentar valores

democráticos, tolerancia y cohesión social, alineándose con los objetivos de la Unión Europea y la UNESCO en educación (Blanco, 2025).

Pero la Historia, como otras materias disciplinares en la escuela, sigue estando en buena medida organizada en torno a los libros de texto, a pesar de la propuesta de pedagogías activas que ha tratado de impulsar la LOMLOE (Flores, 2022). A pesar de los avances de las tecnologías de la información y la comunicación y la digitalización en el ámbito de la educación, los manuales escolares siguen dominando el currículo (Apple, 1986). Cerca del 90% del tiempo escolar, sobre todo en secundaria y bachillerato, gira en torno a ellos, tanto para el alumnado como para el profesorado (Ossenbach et al., 2025).

Además, los libros de texto siguen siendo recursos que ayudan a una estructuración rápida de las clases; que facilitan una secuenciación pautada de contenidos y actividades; que ahorran tiempo a la hora de preparar materiales, sobre todo con currículos saturados en determinados cursos; y no dejan de ser un recurso seguro que tiene un respaldo institucional ante posibles problemas de denuncias por el PIN parental que ha promovido la extrema derecha en la educación. A pesar de las nuevas tecnologías, siguen siendo el modelo que se utiliza por parte de las editoriales para volcar los contenidos en formato digital (Gómez et al., 2024; Miguel y Martínez, 2024).

Los libros de texto han sido tradicionalmente, y siguen siendo actualmente, herramientas fundamentales en la conformación de la mentalidad de las diferentes generaciones que han pasado sucesivamente por el sistema educativo, ya que transmiten no solo conocimientos, sino también valores, ideologías y visiones del mundo (Peinado-Rodríguez et al., 2024). Su influencia es especialmente relevante en la enseñanza de disciplinas como la Historia, donde la selección de contenidos, enfoques y omisiones puede moldear la percepción colectiva y la comprensión de la realidad. Como decía el historiador Pierre Nora (2008) los manuales escolares son la autobiografía de una nación.

De hecho, los manuales escolares suelen promover una determinada "historia oficial" que tiende a reforzar la identidad nacional, destacando personajes, mitos fundacionales y eventos históricos, mientras que tienden a omitir o minimizar episodios o acontecimientos controvertidos (ej.: colonialismo, dictaduras). De esta forma durante el franquismo se silenció la memoria de los vencidos para consolidar una nueva memoria colectiva afín a los propósitos de la dictadura y a su ideología fascista (Castillejo, 2022). Durante la transición se optó por una política de "olvido del pasado", ante la amenaza latente de un supuesto golpe de estado, si se procedía a juzgar los crímenes de lesa humanidad de la dictadura y a sus responsables. De esta forma, los dirigentes, responsables e integrantes de la dictadura siguieron ocupando sus cargos en los aparatos de la administración del estado en la transición a la democracia con total impunidad. Y continuaron ejerciendo su poder y sus privilegios en los estamentos económicos, institucionales y de poder que la democracia no depuró.

Este "olvido del pasado" reciente se ha visto reflejado en los libros de texto escolares previos a la actual LOMLOE (De la Cruz y Jaén, 2024; De la Mota, 2024; Díez-Gutiérrez, 2020; 2023; Escobedo-Murgerza, 2023; Lamikiz y Delgado, 2024; Méndez-Arcila, 2024; Sabido et al., 2022; Sáez-Rosenkranz y Cuevas, 2020; Sáez-Rosenkranz et al., 2021; Sánchez-Lafuente, 2008). A raíz de esta nueva ley educativa se esperaba que hubiera un cambio sustancial en los nuevos libros de texto escolares, ya que la LOMLOE incluye en su disposición adicional cuadragésimo-primera la alusión explícita a la incorporación y el

estudio de la "memoria democrática". Máxime cuando, además, la nueva Ley de Memoria Democrática de 2022 obliga en su Artículo 44 sobre "Medidas en materia educativa y de formación del profesorado", a que:

> […] el sistema educativo español incluirá entre sus fines el conocimiento de la historia y de la memoria democrática española y la lucha por los valores y libertades democráticas, desarrollando en los libros de texto y materiales curriculares la represión que se produjo durante la Guerra y la Dictadura; a tal efecto, se procederá a la actualización de los contenidos curriculares para Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Bachillerato (Ley de Memoria Democrática, Art. 44).

2. Marco Teórico

La Historia de España se imparte en 4.° de la ESO, en la asignatura Historia que es obligatoria para todo el alumnado y en 2.° de Bachillerato en todas las modalidades (excepto en Artes si no lo eligen como optativa) como asignatura troncal, denominada Historia de España.

En la propia legislación educativa española se reconoce la importancia del estudio de la Historia en la escuela: es considerada un elemento fundamental de la actividad escolar por su valor formativo. Como estableció la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2007) sirve para profundizar en el conocimiento de la herencia personal y colectiva, puesto que el pasado conforma muchos de los esquemas de conocimiento e interpretación de la realidad al estar presente en nuestra vida actual, tanto individual como colectiva. En definitiva, proporciona conocimientos relevantes que ayudan a la comprensión de los fenómenos y procesos históricos del pasado que influyen en la visión colectiva sobre el presente (González-González et al., 2024).

Estos conocimientos no solo contribuyen a comprender el funcionamiento social a lo largo de la historia, sino también a construir una memoria colectiva y a la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables y conscientes de sus derechos y de sus obligaciones para con la sociedad. Además, el estudio de la asignatura de Historia durante la escolarización, en muchos casos, representa el único momento de las vidas de buena parte de la población en que tienen contacto directo con la historia académica (Soto et al., 2025).

Pero la relevancia de los manuales escolares también se cifra en que los contenidos que ofrecen son considerados un conocimiento legitimado socialmente y se han convertido en un elemento básico de socialización de los jóvenes que ayuda a conformar el imaginario individual y colectivo. De ahí su importancia: ayudan a construir la mentalidad y la memoria colectiva de las futuras generaciones, su manera de ver el mundo, la comprensión que tienen y la perspectiva que adoptan sobre el pasado, el presente y el futuro, así como las conexiones con las causas y razones que han motivado las acciones humanas a lo largo de la historia. El imaginario histórico se construye en gran medida a través de la enseñanza primaria y secundaria de la historia (Guerrero-Romera et al., 2019).

Pero la investigación historiográfica sobre la dictadura franquista, la represión y la resistencia antifranquista realizada en el ámbito académico, con un análisis exhaustivo de las fuentes disponibles y de la documentación contrastada no había tenido eco en los libros

de texto escolares (Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí, 2018; Sáez-Rosenkranz y Cuevas, 2020; Sánchez-Lafuente, 2008). De hecho, ha predominado el silenciamiento, la ocultación y la minimización de lo que supuso este periodo de nuestra historia, procurando no hacer mención explícita de los crímenes de la dictadura (Díez-Gutiérrez, 2020).

A partir de esta iniciativa legislativa de 2007, *Ley 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura*, conocida como Ley de memoria Histórica, se comenzaron a trasladar algunos aspectos de esa memoria histórica a las aulas, para que el conocimiento de los hechos ocurridos desde el inicio de la guerra hasta la transición (Baby, 2012) llegara a las futuras generaciones. Sin embargo, ese avance en materia de memoria se vio frenado o reducido por dos acontecimientos.

El primero fue la llegada del Partido Popular (PP) al gobierno de España en el año 2011, que, aunque no derogó la legislación del 2007, redujo a 0 euros de inversión las partidas económicas destinadas a la recuperación de la memoria y no mantuvo el apoyo para que se incluyera la memoria histórica en el sistema educativo. Sin embargo, contrasta el hecho de que numerosas autonomías gobernadas por el PP crearon leyes de memoria histórica donde se recogía la necesidad de apoyar la memoria histórica y, a su vez, señalaban que era necesario incluir su conocimiento en las aulas, siguiendo la propuesta recogida en la ley del 2007.

El segundo elemento fue la llegada al panorama político español de partidos de extrema derecha y, sobre todo, su traducción a escaños en parlamentos de las Comunidades Autónomas y del Congreso. Cuando el PP se encontró en la tesitura de que para gobernar determinadas Comunidades Autónomas requería sus votos, la extrema derecha, fiel a su ideario de ensalzar y no cuestionar la dictadura, exigió la supresión o modificación de legislaciones autonómicas en materia de memoria histórica. Esas modificaciones se completarían con las denominadas "leyes de la concordia" propuestas en aquellas comunidades autónomas donde el PP necesita los votos de VOX para gobernar. En ellas, se hace un relato tergiversado de las causas de la guerra, así como de lo que supuso la represión franquista y la resistencia antifranquista, impidiendo *de facto* cumplir el derecho internacional a la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición como ha advertido la ONU (Carantoña, 2024).

A pesar de todo ello, en 2022, se aprobaron a nivel estatal los decretos de los currículos educativos que establecieron los contenidos básicos a desarrollar en 4.º ESO y 2.º Bachillerato. En ellos se incluía que se debería abordar la memoria democrática no solo en la asignatura de Historia en esos dos cursos, sino también en la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos (Navarro-Medina et al., 2023). Pero la investigación reciente señala la ausencia en el actual currículo de conceptos clave como dictadura, franquismo, régimen totalitario, persecución, exilio o sublevación (García-Ruiz y García-Morís, 2024; Navarro-Medina et al., 2023).

Lo cierto es que la memoria democrática ha sido un campo de batalla entre los partidos políticos en España (Gómez-Bravo, 2025). Mientras para unos el pasado se debe olvidar, puesto que no quieren recordar sus raíces ideológicas y políticas vinculadas con la dictadura, para otros ese pasado ha de conocerse y mostrarse como fue y las consecuencias que supuso un golpe de estado y una dictadura de cuarenta años. Es más, se reclaman políticas públicas democráticas que contrarresten la memoria distorsionada por el régimen

y sus simpatizantes, creada durante la dictadura, mantenida por miedo en la Transición y los primeros años de democracia, e impulsar la verdadera memoria colectiva de lo acontecido durante los dos periodos más oscuros de la reciente historia de España, la guerra y la dictadura franquista.

Esta disputa se ha trasladado al ámbito educativo (Bellatti et al., 2023), puesto que la formación de las futuras generaciones y su conocimiento de la historia puede construir un imaginario colectivo muy diferente en función de los contenidos escolares que les den acceso a su historia reciente, pues buena parte de la población solo tiene contacto con el conocimiento académico de la historia contemporánea durante su etapa escolar (García-Ruiz y García-Morís, 2024). De ahí que la extrema derecha haya hecho bandera de la derogación de las leyes de la memoria democrática en su "batalla cultural" (Díez-Gutiérrez, 2025) por disputar el relato de la interpretación del pasado, aunque sea al margen del conocimiento científico, de la investigación académica y del análisis de las fuentes (Andreu-Mediero y Fernández-Fernández, 2024; Boix-Vicente, 2024). Lo importante para la ultraderecha, y para la parte de la derecha que ha asumido su marco epistemológico, es que "su relato" sea el que llegue a las jóvenes generaciones utilizando para ello todos los medios a su alcance (Delgado, 2024). Y uno de estos medios es el sistema educativo, los contenidos escolares y su plasmación en los libros de texto que, como decíamos, actualmente siguen centrando el tiempo escolar en la mayor parte de los centros educativos (Gillate et al., 2024).

La investigación didáctica internacional muestra que los pasados recientes traumáticos, conflictivos o candentes son un contenido de especial relevancia y necesaria priorización educativa (Bellatti et al., 2023; Cajani et al., 2019; Diego et al., 2022; Fuertes-Muñoz, 2018; Fuertes-Muñoz y Banderas-Navarro, 2024; Sanchiz et al., 2019). La educación, y especialmente el periodo de secundaria, debe contribuir a la construcción tanto de una ciudadanía crítica como de una cultura democrática en una etapa vital clave para ello (Fuertes-Muñoz y Banderas-Navarro, 2024). Sin embargo, los resultados de investigaciones sobre la inclusión de la memoria histórica democrática en los libros de texto denuncian que no tiene todo el espacio que debería tener en las aulas españolas, independientemente del nivel educativo al que nos refiramos (Ayala et al., 2021). Si bien con la LOMLOE en 2.º de bachillerato se recupera la historia contemporánea de España, en 4.º de la ESO se sigue manteniendo toda la historia contemporánea universal y española, desaprovechando así la oportunidad de priorizar el estudio del siglo XX de forma clara. Las grandes editoriales de ámbito estatal han planteado solo dos modelos para 4.º de la ESO: uno más corto centrado en los siglos XX y XXI (Madrid, Extremadura y Murcia), y otro más largo, que incluye el siglo XIX (las comunidades restantes), que impedirá un estudio más pausado y profundo (Fuertes-Muñoz y Banderas-Navarro, 2024). En cuanto a una visión crítica y actualizada de los contenidos, la investigación en didáctica de las ciencias sociales identifica en primaria que persisten narrativas despolitizadas, omisiones significativas y escasa conexión con los principios de memoria democrática: carencias especialmente en el tratamiento de las causas del conflicto, la invisibilización de la infancia y la falta de contextualización del exilio y de la represión específica sobre mujeres (San Pedro-Veledo, 2026). En secundaria, a pesar del aumento del peso de la Historia social y cultural frente al tradicional dominio de la Historia política y militar (Anguita, 2020), la investigación reciente también advierte que los libros de texto ofrecen una visión reduccionista, político-institucional, economicista y personalista de la dictadura y la transición, sin una adecuada

perspectiva comparada, perpetuando ciertas narrativas acríticas que legitiman o normalizan el franquismo y marginando una historia sociocultural que alberga un importante potencial didáctico (Fuertes-Muñoz y Banderas-Navarro, 2024) y que se deberían incluir aquellas cuestiones que desde hace quince años plantea la historiografía española y extranjera (fosas comunes, trabajo esclavo, campos de concentración, juicios sumarísimos, incautación de bienes de los vencidos, resistencia en el monte...) y que aún no aparecen en los manuales escolares (Ayala et al., 2021; Jaén-Milla, 2020).

Todas las investigaciones (Anguita, 2020; Ayala et al., 2021; Jaén-Milla, 2020; San Pedro-Veledo, 2026) reflejan la importancia del estudio de la memoria democrática, en las distintas etapas educativas, puesto que promovería en el alumnado una forma de conocimiento del pasado que da lugar a un juicio crítico sobre las formas antidemocráticas e injustas de establecer los modelos de convivencia y gobierno, así como la conciencia y la necesidad de ejercer una ciudadanía democrática basada en la defensa de los derechos humanos y partidaria de la defensa de la paz, la justicia social, la solidaridad y el respeto a las diferencias (Ayala et al., 2021). Concluyendo que:

> se deberá realizar también mediante el currículo escolar y a través de la enseñanza y el aprendizaje de determinadas materias: Ciencias Sociales y Educación en Valores Cívicos y Éticos en Educación Primaria y Geografía e Historia, Historia de España, Educación en Valores Cívicos y Éticos, Filosofía, en Educación Secundaria. Todo ello permitirá asentar valores cívicos y contribuirá a la formación de ciudadanas y ciudadanos más libres, tolerantes y con sentido crítico (Ayala et al., 2021, p. 256).

3. Metodología

Exponemos a continuación la metodología utilizada para desarrollar esta investigación, el Análisis Crítico del Discurso (ACD), ubicado en el paradigma interpretativo, centrado en el análisis de los significados sociales y culturales que se construyen a partir de los materiales analizados, los libros de texto escolares publicados a partir de 2022. Se presenta inicialmente la finalidad de la investigación y se describen los objetivos que se perseguían, para describir finalmente el método y los instrumentos utilizados, así como el procedimiento seguido en el análisis.

3.1. Finalidad

La finalidad de esta investigación se articula en torno a la pregunta siguiente: tras la aprobación de la nueva ley educativa LOMLOE (2020) y la nueva ley de memoria democrática (2022), ¿cómo se está aplicando esta normativa, que exige la inclusión de la memoria democrática en los contenidos curriculares, en los nuevos libros de texto escolares de 2.° de Bachillerato que las grandes editoriales han publicado en todo el Estado? Es decir, analizar si los libros de texto publicados, a partir de 2022, por las editoriales Vicens Vives, Anaya, Casals Santillana, Edebé, Editex y Edelvives, en todas las comunidades autónomas del Estado español, reflejan en sus contenidos didácticos, en sus actividades, en sus imágenes y en las fuentes que presentan para trabajar en las asignaturas de Historia de España en 2.° de Bachillerato lo que la ley de memoria democrática estableció en su artículo 44 y que hemos señalado anteriormente: el conocimiento de la historia y de la memoria democrática española, la represión que se produjo durante la guerra y la

dictadura y la resistencia y la lucha antifranquista por los valores y libertades democráticas durante este periodo.

3.2. Objetivos

En función de esa finalidad establecimos una serie de objetivos con el fin de conocer cómo se presenta, o no, la memoria democrática en estos nuevos libros de texto publicados después de 2022. Los objetivos se han desglosado para analizar en los libros de texto aquellas temáticas que hacen referencia a:

1. Analizar la estructuración curricular y didáctica de los contenidos, atendiendo tanto a su extensión como a su secuenciación y agrupación temática, para examinar si los materiales educativos siguen articulando de forma problemática los bloques "II República y Guerra Civil" —sugiriendo una relación causal simplificada— o si, por el contrario, reconfiguran los contenidos vinculando de manera más explícita la guerra con el golpe de Estado y su continuidad en la dictadura franquista;

2. Examinar el tratamiento educativo de las causas del inicio de la guerra, analizando cómo se presentan en los discursos curriculares y didácticos: si se sigue atribuyendo el conflicto a un supuesto "desorden" asociado a la II República o si se formula claramente como un golpe de Estado promovido por una parte del ejército, con el apoyo de la oligarquía económica y la jerarquía eclesiástica, y qué implicaciones pedagógicas tiene cada enfoque;

3. Considerar el abordaje didáctico de la represión durante la guerra, observando si los materiales educativos concretan y explican la represión organizada, sistemática y planificada por el bando golpista, y si diferencian este fenómeno de la violencia en la zona republicana, contextualizándola como no instigada por las autoridades y, en muchos casos, perseguida y condenada por el propio gobierno republicano;

4. Examinar la representación educativa de la represión durante el franquismo, analizando si se presenta como un rasgo estructural del régimen desde su instauración hasta su final, y si se abordan sus múltiples dimensiones —política, económica, social, cultural, administrativa y de género—, así como los recursos pedagógicos utilizados para su comprensión crítica por parte del alumnado;

5. Indagar el tratamiento curricular y pedagógico de la resistencia antifascista, evaluando si los materiales educativos desarrollan de forma explícita las diversas formas de oposición al régimen franquista, incluida la resistencia guerrillera y otras expresiones sociales y políticas, y si se presentan como parte de una lucha sostenida por la democracia y los derechos, o como fenómenos marginales y descontextualizados.

Consideramos que son estos los elementos fundamentales de análisis, puesto que en la memoria impulsada por las políticas de memoria del franquismo fueron invisibilizados y adulterados para crear un discurso favorecedor de la dictadura y en la investigación realizada sobre los libros de texto en etapas anteriores permanecen olvidados o minimizados.

3.3. Método y procedimiento

Como metodología de investigación hemos utilizado el Análisis Crítico del Discurso (ACD), siguiendo las propuestas de Van Dijk (2015) y Fairclough y Wodak (2000), puesto que se ha ido configurando como una metodología en investigación educativa muy relevante, en la medida en que permite describir, explicar y analizar las relaciones entre el lenguaje, el poder y los temas educativos.

El ACD es una metodología que nos permite adentrarnos y reflexionar críticamente sobre las ideologías subyacentes de los discursos y narrativas. En este caso se utiliza para analizar e interpretar críticamente las narrativas desarrolladas en los libros de texto escolares relacionadas con la memoria democrática. Este tipo de análisis implica identificar los supuestos, las contradicciones, los significados ignorados u ocultos, y la manera en que se legitiman estas narrativas, en este caso en los textos escolares en el ámbito educativo.

El procedimiento para aplicar el ACD se inició con una primera lectura repetida de los libros de texto (práctica textual) que formaban parte de la muestra para obtener una visión general de los temas que nos interesaba analizar, aproximarnos a cómo estaban planteados y extraer los términos clave reiterados que en ellos aparecían. A partir de esas lecturas iniciales se pasó a una segunda fase de identificación y descripción de categorías comunes (práctica discursiva) que se extraían del análisis de la estructura lingüística y semántica de los textos escolares. La codificación de categorías se hizo manualmente.

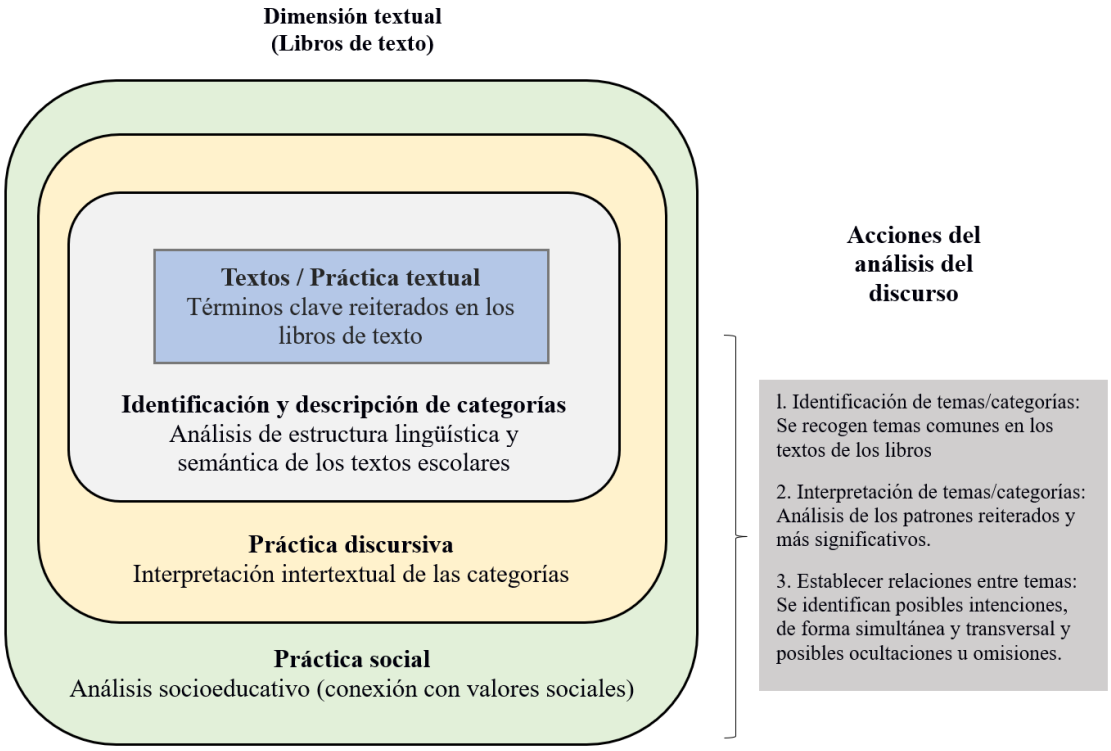


Figura 1. Modelo tridimensional, a partir de Fairclough y Wodak (2000)

A partir de esas categorías se diseñó una plantilla base para analizar y evaluar la práctica discursiva dominante en los libros de texto a través del análisis de los patrones reiterados y más significativos, para facilitar simultáneamente una interpretación intertextual de las categorías halladas, identificando posibles intenciones de los contenidos analizados, de

forma simultánea y transversal, así como posibles ocultaciones u omisiones en ellos. Finalmente, se procedió a contextualizar la práctica discursiva reflejada en los contenidos escolares de los libros de texto con los valores sociales (práctica social) que se desprendían del contenido analizado desde un análisis socioeducativo. Una síntesis del proceso se puede observar en la Figura 1.

Para hacer la plantilla definitiva que se iba a aplicar en cada libro de texto, la propuesta inicial de la misma se sometió a una técnica Delphi (Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca, 2016) de contraste y evaluación, solicitando el juicio de 5 especialistas en el campo de la historia contemporánea y de la didáctica. A partir de todas las aportaciones recibidas se modificó la estructura que se había diseñado inicialmente, desambiguando términos y expresiones, así como sintetizando dos categorías en una, procediendo a confeccionar la "plantilla definitiva" utilizada para la investigación.

Esta plantilla consta de 5 apartados, uno de información general de la publicación y el resto para cada uno de los temas analizados y, dentro de ellos, las categorías de estudio de cada tema. De esta forma, los otros 4 apartados/temas serían: represión en la guerra, represión durante la dictadura, la oposición antifranquista y la terminología empleada. En el último apartado es donde se evalúa cómo se aborda la explicación del inicio de la guerra y la vinculación o no con la República, así como la terminología empleada. Cada apartado de la plantilla cuenta con una serie de preguntas, las cuales nos guiaron para analizar el objeto de estudio (Tabla 1).

Para cumplimentar la plantilla se trataba no solo de poner un sí o un no en cada categoría, sino que se justificaba cada una de ellas con una interpretación intertextual de las categorías identificando posibles intenciones de los contenidos analizados así como posibles ocultaciones u omisiones en ellos, señalando los patrones reiterados y más significativos, contextualizándolos con los valores que se desprendían del contenido analizado, la cual se reflejaba brevemente en la plantilla o, si se consideraba necesario por su larga extensión, se ponía en un texto aparte. Además, el conjunto de las categorías analizadas ha sido la que nos ha permitido conocer el alcance de la explicación global sobre el tratamiento de la memoria democrática en cada libro de texto de cada editorial y en su conjunto.

La muestra de textos escolares analizada en esta investigación, dado que todas las comunidades autónomas tienen competencias en educación y, por lo tanto, adaptan los contenidos de los libros de texto a las órdenes que desarrollan el contenido en cada una de ellas, se ha centrado en aquellos libros de 2.° de Bachillerato más utilizados en las diferentes comunidades autónomas en el territorio del estado español. Se han seleccionado los siete libros de texto de Historia de 2.° de Bachillerato pertenecientes a las editoriales que más han vendido en los colegios de secundaria, según volumen de facturación en el curso 2024/2025 en todas las comunidades autónomas del Estados español. Aunque, como bien advierte la fuente de El Economista (2023), muchas de las empresas editoriales tienen sub-empresas y firmas satélite, lo que dificulta establecer un ranking exacto.

Tabla 1
Ítems que aparecen en la plantilla de análisis de los libros de texto

Información General	
- Título de libro	- Curso
- Editorial y orientación	- Autores
- Año de edición	- Extensión global
Represión guerra	
- Extensión (número págs. o espacio)	- ¿Quién efectuó la represión? ¿A quién se atribuye?
- Equiparación entre ambas zonas	- ¿Aparece alguna destacada?
- Duración de esa represión	
- Objetivos de la represión (¿se señalan y explican?)	
Represión franquismo	
- Extensión (número págs. o espacio)	- Incautación de bienes
- Legislación (¿se menciona la legislación de tipo represivo?; ¿cuál?)	- ¿Quién hacía la acción represiva de forma directa?
- Destinatarios de la represión (las víctimas) y responsables	- ¿Dónde se ejercía la represión?
- Duración de la Represión (hasta qué años)	- La triple represión específica sobre las mujeres
- Tipos de represión	
Lucha antifranquista	
- Extensión (número págs. o espacio)	- ¿Se citan nombres, hechos, referentes, personajes,…?
- ¿Se habla de las distintas fases de la guerrilla: huidos, maquis, agrupaciones guerrilleras,…?	- ¿Se explica cómo vivían, qué objetivos tenían, qué motivaciones?
- ¿Se explica el apoyo que recibían?	- ¿Se explica el levantamiento desde el Valle de Arán?
Terminología	
- Inicio de la Guerra	- Represión guerra
- División en la Guerra	

Fuente: elaboración propia.

Se presenta a continuación una tabla con las editoriales de los libros de texto seleccionados y la línea editorial de cada una de ellas, pues este es un dato significativo que contribuye a explicar las diferencias en el tratamiento del contenido que existe entre las diversas editoriales y puede dar una idea más clara de los sesgos político-ideológicos que puede haber en el tratamiento de las temáticas. Pues, como reconocen los expertos, "cada editorial conserva una línea ideológica: SM se define por la fidelidad católica; Vicens Vives por el liberalismo; Santillana o ECIR por un liberalismo más avanzado; Alhambra gira más a la

izquierda…" (Castillejo, 2009, p. 49), pues como toda elaboración social, se ven influenciadas por los intereses y perspectivas de quienes participan en su diseño y confección (Atienza y Van Dijk, 2010):

Tabla 2
Características de las editoriales seleccionadas

Editorial	Autoría	Año de edición	Extensión	Línea editorial
Vicens Vives	Gatell Arimon, C. et al.	2023	76 p.	Familia catalana. Liberal-institucional moderada
Anaya	García de Cortázar, F. et al.	2023	66 p.	Orientación tecnocrática alineada con legislación vigente
Casals	Maroto, J.	2023	72 p.	Familia catalana. Progresismo moderado
Edebé	Abad Buil, I. et al.	2023	75 p.	Fundada por la Congregación Salesiana: Humanismo cristiano
Editex	Blanco Andrés, R. et al.	2023	51 p.	Grupo privado español: instrumental-pragmática
Santillana	Fernández-Ros, J.M. et al.	2023	96 p.	Prisa y fondos inversión: Liberal-OCDE
Edelvives	Lama Romero, E. et al.	2023	27 p.	Fundada por la Congregación hermanos Maristas: humanismo cristiano conservador

Fuente: elaboración propia.

4. Resultados

Los resultados se plantearán mediante una agrupación de las temáticas en las que se han agrupado las categorías. El orden de presentación es el siguiente: organización de los temas, terminología, represión durante la guerra, represión en el franquismo y la lucha antifranquista.

4.1. Organización de los temas

Los temas de interés para comprobar cómo se plantea la memoria democrática dentro de los libros de texto serían: II República, Guerra y Franquismo. Hasta la actualidad, casi todas las publicaciones escolares vinculaban en el mismo bloque dos temas: II República y Guerra. Vincularlos ocasiona una distorsión de fondo en el imaginario colectivo al asumir de forma implícita que la guerra parece casi como una consecuencia lógica de la II República. Lo cual estimamos que perpetúa esa unión errónea que sigue trasladando un mensaje falso que tergiversa la realidad de forma no claramente explícita, pero sí como un supuesto que se asume sin cuestionar. Pero la consecuencia lógica de cualquier régimen democrático no es ni puede ser ni un golpe de estado ni una guerra, puesto que en democracia quien establece el sistema de gobierno son los votos de la población.

Sin embargo, en las publicaciones analizadas en esta investigación la II República y la Guerra se dividen en dos temas claramente diferenciados y en bloques separados. Consideramos que esta es la forma correcta de exponerlos por dos razones. La primera porque al presentarlos de forma separada el alumno no tiende a vincular ambos hechos históricos como si fueran consecuentes. En segundo lugar, como resulta lógico pensar, presentarlos de forma individualizada permite exponer y desarrollar más contenidos de forma pormenorizada. Por ejemplo, comprobamos que entre las publicaciones anteriores a 2023 y las de 2023, en cuanto a la guerra, hay una mayor diversificación en los subtemas a tratar. En los primeros siempre primaba un relato bélico del conflicto, en los segundos, además de ese relato bélico, se incluyen temas como la internacionalización del conflicto, la represión y la exposición de la evolución de la guerra en las zonas en las que quedó dividido el país.

De todas las publicaciones, queremos detenernos en dos específicamente. El libro de texto de la editorial Santillana lo titula como: "Golpe de Estado, revolución y Guerra Civil". Aunque el título alude al golpismo claramente como origen del conflicto, sin embargo, vemos que desliza una equiparación entre revolución (aludiendo a la visión de algunos sectores de clase trabajadora ante el golpe de estado, vinculándolo de forma alusiva a la frustrada revolución del 34) y "guerra civil", como si de dos visiones equiparables se estuviera planteando. Una segunda publicación destacable, porque la línea de editorial Vincens Vives se ha mantenido siempre con una visión más progresista, denomina al tema "Un golpe a la democracia: la Guerra Civil (1936-1939)". Lo cual establece claramente que la República era una democracia y que el golpe de estado es contra la misma democracia y causante de la guerra. Por último, hay que señalar que la única editorial que sigue vinculando ambos acontecimientos históricos en un mismo tema es la editorial Casals.

En cuanto a cómo se expone el franquismo observamos que hubo más disparidad: presentar el periodo en un solo tema o dividirlo en dos. Además, observamos que una publicación vincula el final del franquismo con la Transición. Esta última división es más lógica que vincular los temas de II República y Guerra Civil. Al morir el dictador solo hubo dos opciones, continuar o transitar por un periodo de cambio hacia una democracia. Por ello, al final del franquismo si es lógico pensar que le siguiera un periodo de cambio, dados los conflictos sociales desde mediados de los años 60. En las publicaciones donde se expone el franquismo en un solo tema, observamos cómo se nombra de dos formas similares, pero que conllevan dos interpretaciones diferentes. En Editex se menciona el tema como dictadura franquista, mientras que Casals lo hace como "La dictadura de Franco". Si bien la primera denominación es correcta, la segunda traslada la idea de que la dictadura solamente se sostuvo por la presencia del dictador, siendo este hecho cuestionable, puesto como ha ido demostrando la historiografía contemporánea (Aróstegui, 2004; Bustillo, 1998; Garzón, 2012; Zamora, 2021), por medio de investigaciones exhaustivas, la dictadura se sostuvo con el apoyo de la sociedad que había quedado tras la guerra, las depuraciones y la represión sistemática durante cuarenta años, dado que se había exterminado, exiliado o represaliado a toda la población que luchó contra el fascismo o a quienes no habían manifestado el suficiente "afecto" al régimen y también, sobre todo, gracias al apoyo y defensa de sus privilegios que facilitó la dictadura a las denominadas "familias del régimen": ejército, oligarquía e Iglesia.

4.2. Terminología

El estudio terminológico lo focalizamos en cómo se nombra el inicio de la guerra, cómo se califica a las dos partes enfrentadas en la guerra y cómo se denomina a la represión acontecida durante el periodo de la guerra.

El inicio de la guerra se sigue presentando en la mayoría de las publicaciones (4 de 7) con los términos: sublevación militar, alzamiento o golpe militar. Las publicaciones de Anaya, Vicens Vives y Santillana son las únicas que mencionan el inicio de la guerra claramente como un Golpe de Estado. Uno de los libros de texto utiliza, indistintamente, los términos de alzamiento militar o Golpe de Estado para explicar el inicio de la guerra.

Si bien la denominación correcta es la de Golpe de Estado, pudimos comprobar que todas las publicaciones comparten dos patrones comunes. Por un lado, no definen los términos que emplean, limitando la capacidad crítica del alumnado. Por otro, ninguna publicación explica de forma adecuada el inicio. Unas se focalizan más en exponer los acontecimientos previos, los asesinatos de Calvo Sotelo o el teniente Castillo. Otras, como Editex, son equidistantes atribuyendo la responsabilidad a ambos sectores, tanto a los demócratas como a los golpistas, aludiendo explícitamente a "la responsabilidad de la izquierda en el inicio de la guerra" (según algunos analistas, los cuales no menciona) y "la responsabilidad de la derecha en el inicio de la guerra" (según historiadores, a quienes no menciona).

Sorprende que, con el grado de desarrollo actual de los estudios historiográficos ninguna editorial explique que primero se produjo un Golpe de Estado y que, al fracasar éste, se inició una guerra que duró tres años. Por ello, si bien varias publicaciones utilizan la terminología adecuada, pero al no definirla y explicarla, consideramos que ninguna es idónea para comprender el inicio de la guerra. Asimismo, algunas de ellas tratan de focalizar que un gobierno democrático tuvo tanta culpa, como mínimo, como los militares que realizaron un golpe contra él.

Respecto a cómo definen las publicaciones la división de las zonas hay un consenso generalizado en denominarlas zona republicana y zona sublevada (al igual que hacen con los bandos, pero un gobierno democrático nunca es un bando). Sin embargo, las publicaciones de Editex, Edelvives y Anaya personifican la zona sublevada denominándola como de Franco o franquista. Consideramos que esa personificación es un error por dos motivos. El primero de ellos estriba en que esa personificación hace posible omitir una parte de la historia de los sublevados, por ejemplo, la junta militar y como Franco se hizo con el poder. Segundo, esa personificación puede restar el peso de la participación de otras personas e instituciones para la victoria de los sublevados en la guerra. Destacamos la publicación de Santillana porque, además de denominar la zona sublevada, especifica que los sublevados la autodenominaban como nacional. Sin duda, esta última apreciación es correcta y permitiría abrir un debate de por qué se utilizó esa nomenclatura y por qué ahora no, aunque los partidos de derecha y de ultraderecha siguen utilizando esa terminología en sus discursos públicos.

4.3. Represión en la guerra

En todas las publicaciones, ya sea en mayor o menor medida, se expone la existencia de la represión en las retaguardias durante la guerra. Sin embargo, en nuestra opinión, no en

todas ellas el alumnado puede comprender, en toda su dimensión, el alcance de este fenómeno.

Para exponer las violencias en las retaguardias casi todas las publicaciones, salvo Edebé y Editex, las mencionan como represión en retaguardia. Estas dos salvedades, simplemente la mencionan como represión. Junto a ello, la editorial Santillana expone la represión en la zona republicana como "terror Rojo" (indicando que así lo denominaban los golpistas), y en la zona sublevada "terror fascista", pero no deja de sorprender que esta editorial asuma y explicite un lenguaje propio de los golpistas en un libro de texto.

El primer punto de estudio de la represión en la guerra es comprobar si expone la correcta división por zonas y la duración. Se ha constatado que ninguna publicación expone de forma completamente correcta esta temática. Si bien todas las publicaciones muestran que no se desarrolló la represión de la misma forma en las dos zonas, ninguna explica de modo correcto las diferencias. Por ejemplo, en la publicación de Edebé se explica la represión en la zona republicana como "incontrolada y espontánea", pero no explica el motivo ni el papel que tuvo el gobierno y las autoridades democráticas en no justificarla e incluso perseguirla. Junto a ello, no expone de modo correcto la represión en la zona sublevada, como una violencia orquestada y dirigida por los militares golpistas que alentaban a sus seguidores a violar y asesinar, como el general Queipo de Llano en sus alocuciones radiofónicas incitaba a:

> Nuestros valientes legionarios y regulares han demostrado a los rojos cobardes lo que significa ser hombres de verdad. Y de paso también a sus mujeres. Esto está totalmente justificado porque estas comunistas y anarquistas practican el amor libre. Ahora por lo menos sabrán lo que son hombres y no milicianos maricones. No se van a librar, por mucho que berreen y pataleen (Carmona-Curtido, 2022).

La tabla 3 informa sobre cómo aparece en las publicaciones la información referida a: objetivos de la represión, quién la efectúa y algunos ejemplos destacados. Todas las publicaciones hacen una mención a los objetivos, sin embargo, no en todas se profundiza. Por ejemplo, la que mejor los explica es Edebé al dividirlos por zonas. Sin embargo, a pesar de esa mención, las publicaciones no explican por qué fueron objetivos de la represión. Por lo tanto, el alumnado conoce los objetivos, pero no los motivos que los llevaron a ser objeto de esa represión. En dirección inversa esta la explicación de quién llevó a cabo la represión, pero la mayoría no lo explica. Por lo tanto, con esas omisiones, es prácticamente imposible que un alumno de 2.° bachillerato pueda comprender en toda su dimensión el fenómeno de la represión. Por último, en cuanto a las represiones más conocidas, se puede observar que la más mencionada es Paracuellos, seguida de Badajoz. A pesar de la mención, conviene que esos sucesos se expliquen, lo cual muchas publicaciones no hacen, solamente Anaya destina un cuadro de texto a explicar la represión de Badajoz.

Tabla 3
Represión en la guerra

Editorial	Objetivos de la represión	Quién realizó esa represión	Ejemplos de represión
Vicens Vives	Sí (no para zona sublevada)	No	Paracuellos del Jarama, la desbandá, la masacre de Badajoz
Anaya	No	No	Paracuellos, Badajoz
Casals	Sí	Sí (división por zonas)	Paracuellos, la masacre de Badajoz
Santillana	Sí	Sí	Paracuellos, matanzas en Sevilla, Málaga y Badajoz, Guernica
Edebé	Sí (divi-sión por zonas)	No	No
Editex	Sí	Sí	Paracuellos
Edelvives	Sí	No	No

Fuente: elaboración propia.

4.4. Represión en el franquismo

Esta temática no se explica en ninguna publicación de forma efectiva, completa y clara. Las categorías en las que más explicaciones faltan son: víctimas, quién llevaba a cabo la represión y la duración de esta, que se expone de un modo inadecuado.

El tema de las legislaciones represivas está presente salvo en la edición de Edelvives, siendo las leyes más referenciadas: Ley de Responsabilidades Políticas, Ley de Represión de la Masonería y el Comunismo, Ley de Represión del bandidaje y del terrorismo y Ley de Seguridad del Estado (solo en Santillana).

Si bien, este apartado tiene sus sombras en dos hechos. Primero, y fundamental, no se hace ninguna explicación de esas leyes, salvo en la edición de Casals[1]: ¿qué delitos regían? ¿quiénes fueron los que la sufrieron? ¿cómo y a quién se aplicaron? ¿hasta cuándo se mantuvieron?, etc. De esa ausencia de explicaciones, destacamos que no se desarrolle ni el procedimiento que se hacía, a raíz de la ley de Responsabilidades Políticas, ni que se mencione que esa ley tenía un afán revanchista, recaudatorio y de venganza, con carácter retroactivo, puesto que se gravaban delitos anteriores a su creación, concretamente todos aquellos realizados contra la sublevación o como se menciona en la ley de "auxilio a la rebelión"[2]. Segundo, se echa en falta que el texto mencione la Causa General:

> Suele decirse que la Causa General fue una iniciativa de Franco decretada por el Ministerio de Justicia el 26 de abril de 1940 y de la que se hizo cargo el Fiscal del Tribunal Supremo. Hablamos del gran sumario judicial abierto por los vencedores de la Guerra Civil para informar de los hechos delictivos y otros aspectos de la vida en zona roja desde el 18 de julio de 1936 hasta la liberación (Espinosa-Maestre, 2005).

[1] Por medio de un cuadro de texto hace una mención directa a la ley de Responsabilidades Políticas, exponiendo los tres primeros artículos de la ley.
[2] Ese auxilio a la rebelión, lo que provoca es que la realidad sea la contraria, puesto que se juzgaba por auxilio a la rebelión a quienes lucharon contra la auténtica sublevación.

Por lo tanto, si bien se mencionan, el alumnado no podrá tener una correcta formación sobre la legislación represiva, salvo que el profesorado, por su cuenta, les exponga esas cuestiones.

Los tipos represivos es un tema que todas las publicaciones tocan, pero no profundizan, puesto que ninguna explica en qué consistieron esos tipos represivos y no se exponen todas las represiones realizadas por el régimen. Todas las ediciones coinciden en mencionar las ejecuciones y las depuraciones como medidas represivas. La redención por penas de trabajo aparece, salvo en Casals y Editex, al igual que la existencia de los campos de concentración como centros donde se llevaba a cabo la represión. Sin embargo, todas las publicaciones presentan un patrón común al no mencionar la incautación de bienes como un tipo represivo, es más, ni se menciona que muchas de las familias importantes del franquismo hicieron sus riquezas por medio de esa incautación y que muchas de las empresas que cotizan actualmente en el IBEX-35 son herederas de este expolio. Consideramos que esta omisión es gravosa para la memoria democrática y para el conocimiento del alumnado, puesto que al no explicar esa incautación se elimina de forma interesada el mayor vínculo con el franquismo que tenemos en la sociedad actual.

Los destinatarios y la duración de la represión son dos apartados donde, si bien se mencionan en todos los libros analizados, la información es incompleta. En cuanto a los destinatarios, las menciones que predominan son los y las maestras o personas afines a la República, a la masonería o al comunismo. Sin embargo, en algunas publicaciones, como Santillana, encontramos una terminología difusa y ambigua: "los enemigos políticos", que parece difuminar los hechos, sin explicitar realmente quienes lo sufrieron. Este tipo de relato ambiguo genera desorientación en el alumnado.

La explicación de cuánto duró la represión está mal expuesta y explicada en todas las publicaciones. De forma directa, no se hace una cronología específica sobre ella, dejando entrever que solo duró hasta 1959, puesto que siempre se explica durante el tema del primer franquismo. En dos publicaciones, Vincens Vives y Anaya, amplían un poco el marco temporal hasta 1963, al indicar la creación del Tribunal de Orden Público (TOP). Sin embargo, no explican ni el tribunal ni por qué se creó. Otras dos publicaciones, Edebé y Editex, dejan intuir que la represión duró toda la dictadura. Si bien, Editex, aunque deja entrever que la represión duró más mediante la siguiente frase "a principios de los sesenta la represión de los opositores siguió siendo rigurosa", hace una explicación de la relación represión-duración, ésta es errónea al indicar que las ejecuciones solo estuvieron presentes en la década de los años 40. Tal y como se ha podido analizar, todas las publicaciones trasladan un mensaje erróneo sobre la duración de la represión. En el mejor de los casos, han de intuir los alumnos que la represión duró toda la dictadura, y en el peor, según la editorial Edelvives, que solo duró en la inmediata posguerra.

4.5. Resistencia antifranquista

Las publicaciones reflejan esta temática de un modo bastante aceptable. No obstante, entre ellas encontramos tanto grandes aciertos como algunas ausencias. Cuando se habla de resistencia antifranquista, por norma general, nos referimos a todas aquellas luchas contra el régimen. Esas resistencias pueden ser externas o internas a él. Por ello, y como pusimos en la tabla de estudio, analizamos esa oposición de la misma forma, aunque el tema que reviste un mayor interés es ver si se expone la oposición externa, sobre todo la guerrilla de los años 40-50 (Ándrés-Gómez, 2019).

En todas las publicaciones hay un *quorum* en denominar a la guerrilla antifranquista como maquis, huyendo de la idea creada por la dictadura de verlos como terroristas o bandoleros. Sin embargo, nos parece muy interesante que una publicación, Vicens Vives, exponga la doble visión de los maquis por medio de dos textos. El primero es de un teniente coronel de la guardia civil donde advierte por qué los denomina bandoleros y, el otro, de un guerrillero que explica por qué son guerrilla. Esta forma de explicar un fenómeno histórico es la más acertada, puesto que planteas el tema de forma más ajustada a las diferentes visiones en su contexto, utilizando en este caso dos fuentes primarias y así se ofrece al alumnado material suficiente para que pueda desarrollar su capacidad crítica.

Poco dicen sobre cómo vivían, sobre cómo mantenían una lucha apoyados por la denominada "guerrilla del llano" o enlaces que les facilitaban información y apoyo, cómo crearon incluso escuelas en los montes para formarse en tácticas de guerrilla, cómo pasaron de simples "huidos al monte" a constituirse en agrupaciones guerrilleras organizadas, cómo hubo quienes no pudiendo huir simplemente se escondieron entre las paredes de sus casas o la de sus familiares, los topos que se "enterraron en vida" saliendo a la luz algunos 30 años más tarde. Ni de las contrapartidas que creó la dictadura, compuestas por guardias civiles disfrazados y falangistas que cometían actos vandálicos para obtener información y romper el apoyo a los maquis, atribuyéndoselos a la propia resistencia.

Contrariamente al acuerdo respecto a la referencia a la guerrilla como maquis, cuando presentan la cronología los libros de texto son dispares. Algunos no exponen ninguna cronología (Edebé, Anaya, Edelvives y Vicens Vives, si bien esta publicación expone que duró hasta 1950), otras lo referencian en dos periodos (Editex, 1940-1944; 1944-1950 y Santillana 1939-1944; 1944-1948) y, por último, Casals marca una única cronología 1944-1948. Incluso las ediciones que reflejan una cronología comprobamos cómo ésta no es correcta. Aunque las que más se acercan a la realidad son las ediciones de doble cronología, no obstante, no explican el porqué de esta decisión. Asimismo, ninguna edición explica los motivos de la desaparición de la guerrilla. Lo cual implica un conocimiento muy insuficiente, parcial y limitado del fenómeno de la guerrilla y el papel que desempeñaron tantos hombres y mujeres a lo largo de muchos años manteniendo viva la llama de los valores y los principios republicanos por los que murieron tantos de sus compatriotas.

Otro aspecto de la oposición externa al régimen estuvo marcado por la conflictividad social de los años 50-60-70 (huelgas y protestas). Esta oposición es la que mejor representada está en las publicaciones, puesto que se suelen exponer sus inicios en los años 50 y su evolución en los 60. Todas las publicaciones hacen, en mayor o menor medida, referencia a ellas. A pesar de ello, encontramos una serie de matices que provocan que unas publicaciones reflejen de forma más satisfactoria el fenómeno. En algunos casos, porque las publicaciones, Editex, Anaya, Edebé o Santillana, emplean ejemplos de huelgas destacadas como la estudiantil de Madrid en 1956, las de las industrias vascas y catalanas. En otros, porque combinan la explicación de esas huelgas con el nexo político, por ejemplo, Casals y Vicens Vives exponen el nacimiento de CCOO y su papel en las huelgas. De estas dos publicaciones destaca la última, haciendo referencia al proceso 1001 del año 1972. Este proceso es un claro ejemplo de la vinculación de la represión franquista contra la oposición y la conflictividad laboral que estaba propiciando un cambio en el país. A pesar de tener menciones específicas y satisfactorias para comprender el fenómeno, la explicación se hace casi de modo individualizado, no facilitando que el alumnado comprenda que estas actuaciones fueron las que generaron el clima de hastío y oposición social contra la

dictadura y la necesidad de un cambio. Es decir, fueron las que prácticamente posibilitaron la Transición. En su lugar, prevalece la idea propagada por las propias élites de que fueron ellas las que propiciaron y favorecieron el cambio.

Por último, todas las publicaciones mencionan la oposición interna que sufrió el régimen. Si bien todas lo hacen en la década de los 60. Los hechos más mencionados son el contubernio de Munich, el escándalo Matesa, las diferencias con parte del clero y la lucha entre los tecnócratas y el búnker. Pocas publicaciones, Casals, Editex y Edebé, hacen referencia a la oposición monárquica de los años 40 y al manifiesto de Lausana.

5. Discusión

Un avance percibido es cómo se estructuran los temas de forma general en los contenidos. Pasamos de que se agrupen la II República y la Guerra, a que estos dos temas estén separados y no tiendan a vincularse al estar en el mismo bloque de contenidos, como aparecía anteriormente. Esta es la mejor forma de exponerlos, puesto que favorece que no se transmita, aunque sea de forma sutil o inconsciente, el relato de que la consecuencia del gobierno democrático de la República pudo ser una guerra, como se venía haciendo en publicaciones anteriores.

En cuanto a la explicación del inicio de la guerra seguimos observando una cierta confusión generalizada en todas las publicaciones de las editoriales, ya sea porque se utiliza terminología errónea (no nombrando explícitamente que se trató de un golpe de estado contra la democracia), o bien porque no se explique debidamente sus causas reales (especialmente que ni la oligarquía ni los terratenientes, ni la jerarquía eclesial ni un sector militar estaban dispuestos a perder sus privilegios) o porque ambos factores estén presentes (Ballesteros-Moscosio, 2024). Junto a ello, en todas las publicaciones no se define explícita y pedagógicamente que es un alzamiento militar ni que es un golpe de estado, siendo ambos términos los que aparecen para definir el inicio de la guerra.

Para mejorar en este punto, las publicaciones deberían, a nuestro modo de ver, hacer dos cosas. La primera definir claramente los términos empleados sin ambigüedades y, sobre todo, utilizar golpe de estado como término único para describir el origen de la guerra en España. Segundo, exponer claramente todos los antecedentes y la trama de los golpistas y simultáneamente hay que explicar que primero se produjo un golpe de estado que fracasó, y fue esto lo que desencadenó que los golpistas siguieran adelante. Este último elemento no se menciona en ningún libro analizado. Con estos dos elementos, consideramos que los estudiantes comprenderán mejor el inicio de la guerra y se comenzará a eliminar el discurso ficticio de equiparación de las culpas. La guerra no vino causada por la violencia de los años anteriores, sino que fue el golpe de estado el que causó una violencia sin precedentes.

Donde observamos un claro avance fue en cómo las publicaciones analizadas mencionan a las dos partes contendientes: como republicanos (es decir, demócratas, aunque este término no aparece explícitamente) y golpistas o sublevados. A diferencia de publicaciones anteriores, en todas se ha eliminado la denominación de bando "nacional" para referirse a los golpistas (término que se autoatribuyeron), dando a entender implícitamente que los golpistas eran nacionales y el resto parece que no (Anxo, 2020).

Al igual que es un avance que en todos los textos analizados se defina la violencia ocurrida en las retaguardias como represión, el cual es el término adecuado para ello. Y que, a la

hora de explicar la represión en retaguardia, todas las publicaciones de las editoriales tienen el acierto de especificar que no fue igual ni equiparable en ambas zonas. Aunque, a pesar de mencionar las diferencias, la explicación de cómo fue la represión no es la idónea dado que no hay explicaciones precisas de por qué fueron diferentes.

En cuanto a la duración de la represión, no aparece bien reflejada. Aunque en todos los libros de texto se haga referencia a que la represión en la zona sublevada duró toda la guerra y la republicana menos tiempo. Tampoco se explica el porqué de los acontecimientos. No se menciona que la represión republicana comenzó a retroceder, y casi eliminarse, cuando accedió al poder un nuevo gobierno democrático en la zona republicana. Lo cual induce a pensar que sigue tratándose de obviar que, aún en la guerra, una parte de España siempre fue democrática y la otra no, o que una parte si pretendía una unificación tras el conflicto donde cabrían todos los españoles y españolas y la otra no (Andreu-Mediero y Fernández-Fernández, 2024).

La represión durante el franquismo se menciona, efectivamente, pero no con la profundidad deseable para que el alumnado tenga una visión completa del fenómeno (Fuertes-Muñoz e Ibañez-Domingo, 2019). Todas las ediciones, salvo Edelvives, presenta una represión orquestada y dirigida por medio de una legislación creada *exprofeso* para eliminar, perseguir, represaliar y subyugar a los vencidos de la guerra que habían defendido la legalidad democrática republicana. Si bien, no todas las publicaciones recogen todas las leyes creadas para ese fin, observamos dos patrones comunes. El primero: todas aluden a la ley de Responsabilidades Políticas como piedra angular de la represión. El segundo: no hay, sin embargo, una explicación de esa ley ni cómo era el proceso para aplicarla. Solo entrando en su análisis el alumno puede comprender que en la represión no solo actuaba el poder político o judicial, sino que también participaban tanto la sociedad civil, mediante delaciones y denuncias, como los poderes municipales y la Iglesia, a través de las firmas de los encargados locales[3] en los informes de los expedientes. De esta forma, el alumnado comprendería que en la represión participó toda la sociedad, no solo unos pocos. Por eso España se convirtió en una inmensa cárcel a cielo abierto para la democracia. Además, podrá comprender que el franquismo duró tanto tiempo no solo por la represión, sino porque asentó una base social que lo amparaba y que se introdujo en todos los estamentos y perduró también durante la posterior democracia.

La perspectiva de género es una de las ausencias más obvias, como así atestiguan también otras investigaciones (Boix-Vicente, 2024; Ibáñez-Domingo, 2019). No se aborda específicamente la triple represión de las mujeres: (1) por ser "rojas" y defender la república democrática, (2) por ser "libres" y luchar por la igualdad y los derechos de las mujeres en la República y (3) por ser "compañeras" o familia de republicanos. Por eso, sufrieron formas específicas de represión y de humillación pública como el rapado del pelo (para despojarlas de ese símbolo de "feminidad", según la mentalidad tradicional) o la ingesta del aceite de ricino (lo que les provocaba diarreas constantes, al tiempo que eran paseadas por las calles imitando las procesiones medievales de la inquisición). Además de castigos específicamente destinados a atentar contra el rol reproductivo de las mujeres y, por tanto, vinculados a la maternidad, como la separación de madres e hijos e hijas en las cárceles o la sustracción de menores a madres condenadas a muerte y ejecutadas, que eran traficados a familias afectas al régimen. Pero también el cuerpo de las mujeres fue utilizado

[3] Alcalde, jefe de falange de la zona y cura de la parroquia.

como campo de batalla en el que humillar y vencer al enemigo, a los parientes masculinos ausentes, con la violencia sexual y las violaciones. Todo ello era también una forma de disciplinarlas, como mujeres que habían roto moldes y estereotipos del modelo de mujer tradicional durante la República, y se pretendía así "dar ejemplo" para volver a todas las mujeres a su posición de subordinación, a "su lugar" en el hogar tradicional de la mitología del fascismo (Boix-Vicente, 2024; Díez-Gutiérrez y García-Prieto, 2023; Outeiral, 2023).

La información de los tipos represivos es bastante completa, a pesar de no explicarlos. Pero encontramos que ninguna publicación menciona la represión económica sufrida por los vencidos, es decir, la incautación de bienes. Por lo tanto, todas las publicaciones dejan entrever que solo hubo represión física, obviando la que, a nuestro juicio, tiene un eco en la actualidad muy importante, la represión económica que inició o consolidó grandes fortunas actuales, muchas de las cuales se enriquecieron durante el franquismo y, de ellas, muchas gracias a esa incautación de bienes. Al no explicarlo, se omite una parte de la pervivencia franquista en la actualidad.

En cuanto a la duración de esa represión, todas las publicaciones, por cómo se estructuran los temas, trasladan un mensaje erróneo al colocar la explicación de la represión en el marco cronológico 1939-1959. A pesar de ello, algunas mencionan al TOP, del año 1963, pudiendo vislumbrar que la represión duró más tiempo. Consideramos que la explicación de la represión debería ser más específica en este apartado, indicando que, si bien tuvo periodos de mayor presión represiva, duró toda la dictadura. Recordemos que los últimos fusilamientos fueron el 27 de septiembre de 1975.

La oposición al franquismo es, quizás, la temática que mejor se representa en cuanto a memoria democrática, pues, en mayor o menor medida, en todas las publicaciones se tratan todos los subtemas: guerrilla antifranquista, oposición en los 50, 60-70 y la oposición interna.

Respecto a la guerrilla antifranquista, nos pareció un avance significativo el que todas las publicaciones la mencionen, en el desarrollo de los temas, como maquis (Ándrés-Gómez, 2019). Sin embargo, en la exposición de la guerrilla encontramos elementos que faltan: explicar el porqué de esa guerrilla, su composición, su desarrollo y asentamiento y, sobre todo, una cronología correcta y explicar por qué dejó de existir esa forma de oposición. Respecto a esto último, encontramos vagas explicaciones (desde que el Partido Comunista de España no la apoyó más o por autoconvencimiento), que no exponen la realidad de lo que sucedió.

Por su parte, la oposición de los 50 y los 60-70, se hace de forma simple pero correcta. Se mencionan huelgas que se produjeron y como la conflictividad se expandió a otros sectores. Además, se especifica el apoyo de los partidos y como nacen las CCOO. No obstante, observamos que no se explica haciendo comprender al alumnado que fue esa conflictividad la que forzó la transición, pues el descontento social fue el que resquebrajó el régimen para su posterior caída.

Al igual que con la conflictividad social, la oposición interna del régimen se expone de forma acertada, focalizando la explicación en: el escándalo Matesa, el contubernio de Munich y la disputa de las familias políticas del régimen, tecnócratas y el búnker.

En definitiva, en nuestra investigación observamos que, si bien hay un avance significativo en cuanto a la materia dada, pues hay cuestiones que aparecen por primera vez, este avance debería ser más profundo (Asunción-Criado, 2024; Ballesteros-Moscosio, 2024). Esa profundidad debería centrarse en tres aspectos: exponer temas que se omiten y hemos ido señalando; explicación en mayor profundidad de los contenidos utilizando, a ser posible, fuentes históricas; y, por último, explicar con claridad cómo esos acontecimientos posibilitaron el cambio posterior o cómo tienen importancia en la actualidad. Es decir, explicar la historia como hechos que están presentes más allá de cuando se produjeron, en lugar de exponerla como una sucesión de acontecimientos inconexos con el futuro.

6. Reflexiones finales

En la actualidad, la memoria de nuestro tiempo esta influencia por dos grandes titanes. El primero, el peso del relato de la dictadura que, aún en retroceso, todavía pervive en una parte de la sociedad. Y, el segundo, el papel de determinados sectores de la política (especialmente la ultraderecha, pero cada vez cala más en la derecha) que se aferran a ese relato mitificado de la dictadura. Por tanto, consideramos que es en el campo educativo donde se ha de librar una de las batallas culturales cruciales, la disputa por un relato acorde con la verdad y la justicia, de cara a redefinir y cuestionar esa memoria errónea (Andreu-Mediero y Fernández-Fernández, 2024).

Tras analizar si realmente en la escuela se ha avanzado en este deber de verdad y justicia, a través de los nuevos libros de texto escolares, tras las recientes leyes de memoria democrática y de educación, así como de los decretos del currículum que plasman los contenidos que se deben enseñar en la educación, parece que la respuesta a la pregunta sería en principio afirmativa pero insuficiente claramente para avanzar en el conocimiento de la memoria democrática que nuestra sociedad necesita (Anxo, 2020; Fernández et al., 2024; Fuertes-Muñoz y Banderas-Navarro, 2024).

Agradecimientos y financiación

Este trabajo es resultado del proyecto 149-MD-2023 financiado por el Ministerio de la Presidencia, titulado: "Estudio de los contenidos sobre la represión franquista y la lucha antifranquista que se han introducido en los libros de texto que utiliza el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (de 12 a 18 años) tras la implantación de la LOMLOE, los nuevos decretos del currículum y la nueva ley de Memoria Democrática".

Contribución específica de los autores

Los dos autores han contribuido de forma conjunta y coordinada en todos los apartados del artículo: concepción, metodología, desarrollo de resultados, elaboración del borrador, revisión, elaboración del texto y revisión definitivos del mismo.

Bibliografía

Andrés-Gómez, V. (2019). *Del mito a la historia. Guerrilleros, maquis y huidos en los montes de Cantabria*. Universidad de Cantabria.

Andreu-Mediero, B., y 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

Anguita, A. (2020). El tratamiento ideológico de la guerra civil española en sus recursos didácticos digitales para bachillerato. In *Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. Proyección educativa* (pp. 790-800). Universidad de Granada.

Anxo, E. (2020). Memoría histórica na aula. *Revista galega de educación*, *76*, 26-29.

Apple, M. W. (1986). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Paidós-MEC.

Aróstegui Sánchez, J. (2004). Memoria, memoria histórica e historiografía. Precisión conceptual y uso por el historiador. *Pasado y memoria*, *3*, 15-36.

Asunción-Criado, A. (2024). *El conocimiento histórico de regímenes autoritarios en la Educación Secundaria. El caso del franquismo (1939-1975) en perspectiva comparada con las dictaduras de Chile (1973-1990) y Argentina (1976-1983)*. (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Madrid).

Ayala, F., Cifuentes, L., Cruz, A., Liébana, P., Mayoral, V., Ordóñez, J., Rodríguez, A., Rueda, C. y Sánchez, L. (2021). *Investigación sobre la incorporación de la memoria democrática al currículo escolar. Situación, retos y propuestas pedagógicas*. Ministerio de Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática.

Baby, S. (2012). *Le mythe de la transition pacifique. Violence et politique en Espagne (1975-1982)*. Casa Velázquez.

Ballesteros-Moscosio, M. Á., Vidigal-Alfaya, S. y Yanes-Cabrera, C. M. (2024). Actitudes de los docentes en formación respecto a la didáctica de la memoria histórica. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *28*(2), 137-158.

Barton, K. C. (2012). School history as a resource for constructing identities: Implications of research from the United States, Northern Ireland, and New Zealand. En *History education and the construction of identities* (pp. 93–107). Information Age Publishing.

Bellatti, I., Fuentes, C., Miralles, P. y Sánchez, L. (Coords.). (2023). *Las ciencias sociales y su didáctica: pensamiento histórico y educación democrática. Homenaje a Joaquín Prats Cuevas*. Octaedro.

Bisquerra, R. (coord.) (2016). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.

Blanco, J. (2025). La importancia y dificultades, también políticas, en el conocimiento de la memoria histórica. En J. Blanco (Coord.), *Memoria histórica y memoria democrática en la España actual* (pp. 11-22). Ediciones Universidad de Salamanca.

Blanco, J. A. (2025). *Memoria histórica y memoria democrática en la España actual*. Ediciones Universidad de Salamanca.

Boix-Vicente, A. M. (2024). Mujeres bajo la dictadura franquista: manuales escolares y representaciones del alumnado de secundaria. *REIDICS: Revista de investigación en*

didáctica de las ciencias sociales, *14*, 81-101. https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.05

Bustillo, J. C. (1998). *Memoria e historia*. Marcial Pons.

Cajani, L., Lässig, S. y Repousē, M. (Eds.). (2019). *The Palgrave handbook of conflict and history education in the post-cold war era*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Carantoña, F. (2024, junio 26). La historia, la memoria y el ectoplasma de la concordia, *La Voz de Asturias*. https://bit.ly/42reZts

Carmona-Curtido, M. (2022, noviembre 4). Es la hora de Queipo de Llano, *La voz del Sur*. http://bit.ly/4d335tv

Castillejo, E. (2022). Memoria, historia y educación en torno a las zonas grises de los recuerdos sobre la Guerra Civil española y el Franquismo. *Historia y Memoria de la Educación, 16*, 637-669. https://doi.org/10.5944/hme.16.2022.31517

De la Cruz, A. y Jaén, S. (2024). La memoria democrática en las aulas ¿una historia olvidada?: concepciones del profesorado en formación inicial. En *Mirando al futuro: educación histórica y valores cívicos* (pp. 263-273). Octaedro.

De la Mota, C. (2024). La memoria histórica en España: para que el pasado pueda iluminar el futuro. *Calanda. Revista didáctica de la acción educativa española en Francia*, *19*, 74-79.

Delgado, A. (2024). Sobre la enseñanza del pasado democrático en España. Alumnado, polarización y redes sociales. *REIDICS*, *14*(1), 102-118. https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.06

Diego, H., Gómez, A., Patricia, S., Ávila, R., María Paula, G. y Graciela, R. (2022). *Pasados violentos en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales: Colombia, Argentina y Chile*. Editorial Universidad del Rosario.

Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). *La asignatura pendiente*. Plaza y Valdés.

Díez-Gutiérrez, E. J. (2023). La "desmemoria", la mémoire défaillante de l'Espagne post-franquiste. En *Jeu. Histoire et mémoires vivantes*, *17*, 101-119.

Díez-Gutiérrez, E. J. (2025). *Pedagogía antifascista*. Octaedro.

Díez-Gutiérrez, E. J. y García-Prieto, B. (2023). *La memoria histórica democrática de las mujeres: segunda República, guerra y exilio: unidades didácticas para recuperar la memoria histórica democrática*. Plaza y Valdés.

El Economista (2023). Ranking de Empresas del sector Edición de libros. *El Economista.es*. https://ranking-empresas.eleconomista.es/sector-5811.html

Escobedo Muguerza, I. (2023). La dictadura del silencio: las víctimas de la Guerra Civil y el franquismo en los libros de secundaria y bachillerato. *Historia y memoria de la educación: HMe*, *17*, 463-489. https://doi.org/10.5944/hme.17.2023.30613

Espinosa-Maestre, F. (2005). Agosto 1936: terror y propaganda. Los orígenes de la Causa General. *Pasado y memoria: Revista de historia contemporánea*, *4*, 15-26.

Fairclough, N. y Wodak, R. (2000). Análisis crítico del discurso. En T. Van Dijk (ed.), *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria* (pp. 367-404). Gedisa.

Fernández, S., Riveiro, T. y Domínguez, A. (2024). Memoria histórica y pensamiento crítico: una experiencia de innovación didáctica sobre el franquismo en un aula de 4º de la ESO. *Clío*, *50*, 103-126. DOI: https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.20245010476

Ferrero-Punzano, S. y Sebastiá-Blanes, G. (2023). Percepción de la memoria democrática en el alumnado de un Instituto de Enseñanza Secundaria de la provincia de Alicante (España). En *Educación y sociedad: claves interdisciplinares* (pp. 526-536). Alexander López Padrón.

Flores, I. C. (2022). Pedagogia per a una memòria democràtica. *Temps d'Educació*, *62*, 7-11.

Fuertes-Muñoz, C. (2018). La dictadura franquista en los manuales escolares recientes: una revisión crítica. *Revista Historia Autónoma*, *12*, 279-297. https://doi.org/10.15366/rha2018.12.015

Fuertes-Muñoz, C., y Banderas-Navarro, N. (2024). Franquismo y transición en las aulas: enseñanza y memoria democrática. *Ayer. Revista de Historia Contemporánea*, *135*(3), 329-348. https://doi.org/10.55509/ayer/2489

Fuertes-Muñoz, C., y Ibañez-Domingo, M. (2019). La represión franquista en los manuales escolares: el problemático tratamiento de un tema histórico conflictivo. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, *37*, 3-18. DOI: https://doi.org/10.7203/dces.37.12528

García-Ruiz, C. R. y García-Morís, R. (2024). La memoria histórica y democrática en los currículos LOMLOE de Educación Primaria de las comunidades autónomas españolas. *Clío*, *50*, 1-18. DOI: https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.20245010825

Garzón, J. S. (2012). Memoria e historia: reajustes y entendimientos críticos. *Ayer*, *86*, 249-261.

Gómez, C. J., Rodríguez, J. y López, R. (2024). Memoria democrática y educación histórica: opiniones de los futuros maestros sobre el tratamiento de temas conflictivos en el aula. En *Mirando al futuro: educación histórica y valores cívicos* (pp. 350-363). Octaedro.

Gómez-Bravo, G. (2025). Políticas de memoria en España: modelos y particularidades (1975-2025). *Historia del Presente*, *46*, 85–100 https://doi.org/10.5944/hdp.46.2025.47336

González-González, J. M., Colomer Rubio, J. C., Bel, J. C. y Rivero, P. (2024). La investigación sobre el uso del libro de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en España: una revisión sistemática. *Revista complutense educación*, *35*(2), 293-306. DOI: https://doi.org/10.5209/rced.85747

Guerrero Romera, C., López-García, A. y Monteagudo Fernández, J. (2019). Desarrollo del pensamiento histórico en las aulas a través de un programa formativo para Enseñanza Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, *22*(2). https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.363911

Gillate, I., Castrillo, J., Luna, U. y Ibáñez-Etxeberria, A. (2024). *Valoración del potencial didáctico de los temas socialmente controvertidos en la formación inicial docente. REIDICS, 14 (1), 139-156.* https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.08

Ibáñez-Domingo, M. (2019). Mujeres y dictadura franquista. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, *94*, 74-76.

Jaén-Milla, S. (2020). La guerra civil en Andalucía. Análisis de los textos escolares para eso y bachillerato. In *Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. Proyección educativa* (pp. 730-742). Universidad de Granada.

Lamikiz, A., y Delgado, A. (2024). Memoria democrática y lugares de memoria en la enseñanza de la historia. Análisis de los libros de texto de 4º de la ESO en la comunidad autónoma del País Vasco. *Clío*, *50*, 62-82.

Ley 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la Guerra Civil y la Dictadura. Boletín Oficial del Estado, 27 diciembre.

Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática. Boletín Oficial del Estado 252, de 20/10/2022 (pp. 1-55). https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-17099

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado 106, de 04/05/2006 (pp. 17158 a 17207). https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado 340, de 30/12/2020 (pp. 122868-122953). https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264

Luengo, J. (2012). Los lugares de la memoria en España. *Alcores: revista de historia contemporánea*, *13*, (pp. 215-231).

Méndez-Arcila, C. (2024). ¿Cómo enseñar la "memoria democrática histórica" frente al libro de texto? In *Desafíos para la educación democrática. Homenaje a Jesús Estepa Gimén* (pp. 197-209). Dykinson.

Miguel, D. y Martínez, R. (2024). El desafío de llevar la memoria histórica al aula: ideas y estrategias del profesorado en formación de educación primaria. In *Mirando al futuro: educación histórica y valores cívicos* (pp. 38-48). Octaedro.

Miguel-Revilla, D. y Sánchez-Agustí, M. (2018). Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de estudios sociales*, *65*, 113-125. http://journals.openedition.org/revestudsoc/10383

Miguel-Revilla, D. y Sánchez-Agustí, M. (2018). Modelos de conciencia histórica en el alumnado de Educación Secundaria: Tradición, simbología y contextualización en torno a los restos del franquismo. *Panta Rei: revista de ciencia y didáctica de la historia*, *12*, 119-142. https://doi.org/10.6018/pantarei/2018/6

Nora, P. (2008). *Les lieux de mémoire*. Trilce

Outeiral, N., Riveiro, T. y Domínguez, A. (2023). Memoria histórica con perspectiva de género en las aulas de primaria. In *Educación en memoria histórica y democrática: currículum y experiencias en educación formal, no formal y formación del profesorado* (pp. 283-291). Dykinson.

Peinado-Rodríguez, M., Jaén-Milla, S., y de la Cruz Redondo, A. (2024). Hacia una didáctica de la memoria democrática: las fosas de la guerra civil. *Revista UNES*.

Universidad, Escuela Y Sociedad, *18*, 89–108. https://doi.org/10.30827/unes.i18.30981

Ossenbach, G., Mahamud-Angulo, K. y Beas-Miranda, M. (2025). Evolución de los libros de texto en España en los últimos cincuenta años. *Revista de educación*, *410*, 243-272. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-410-712

Reguant-Álvarez, M. y Torrado-Fonseca, M. (2016). El método Delphi, *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, *9*(1), 87-102. DOI: https://doi.org/10.1344/reire2016.9.1916

Rodríguez-Serrador, S. (2017). De la República al Franquismo: libros de texto para la Historia de España. In *Experiencia e historia en la contemporaneidad: historia pensada, historia enseñada y memoria histórica* (pp. 269-282). Departament d'Història Moderna i Contemporània.

Sabido-Codina, J., Sáez-Rosenkranz, I., de Aldecoa, C. Y. y Sabrià, B. (2022). La concepción de la memoria histórica en futuros maestros de Cataluña y de Andorra en perspectiva comparada. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, *16*, 163-189.

Sáez-Rosenkranz, I. y Cuevas, J. P. (Eds.). (2020). *Memoria histórica y enseñanza de la Historia*. Ediciones Trea.

Sáez-Rosenkranz, I., Sabido-Codina, J. y Cuevas, J. P. (2021). Memoria histórica e historia enseñada: construcciones simbólicas del futuro profesorado y su vínculo con la experiencia escolar. *Revista Tempo e Argumento*, *13*(33), e0111-e0111.

Sánchez-Lafuente, J. (2008). ¿Qué tratamiento se da a la II República, a la Guerra Civil y al Franquismo en los libros de texto de historia de 4.º de ESO? En *La recuperación de la memoria histórica: una perspectiva transversal desde las ciencias sociales* (pp. 195-202). Fundación Centro de Estudios Andaluces.

Sanchiz, S., Amores, P. A., Agulló, B. y Navarro, L. (2019). El papel de la historia actual en la atribución de sentido al estudio de la historia. *Historia Actual Online*, *48*, 159-173. https://doi.org/10.36132/hao.v1i48.1748

San Pedro-Veledo, M. B. (2026). Educación histórica y memoria democrática: análisis de la Guerra Civil y la dictadura en los manuales LOMLOE de Educación Primaria. *Panta Rei. Revista Digital De Historia Y Didáctica De La Historia*, *20*. https://doi.org/10.6018/pantarei.663911

Soto, P., Valenzuela, Ó. y Peña, C. (2025). Enseñar a comprender el presente: creencias del profesorado en la implementación de una nueva asignatura sobre historia reciente. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, *16*, 1107-1130.

Van Dijk, T. (2011). *Discurso y poder*. Editorial Gedisa.

Van Dijk, T. (2015). *The handbook of discourse analysis*. Blackwell.

Zamora, S. R. (2021). Debates sobre la Memoria y la Historia de la Educación en el siglo XXI. *Social and Education History*, *10*(1), 22-46.

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 y recensiones de monografías de actualidad.

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, and recensions on monographs about current issues.

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 tooffer 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) arethe institutionsin charge of the coordination andmanagement of this journal. These arethe centresfrom 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 theimages 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 maximumlength of the works will be 25 pages. The magazine has its own template indicatingeditorial 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 possessesthe 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 maybe (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 correspondingedition 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.

CC BY


edit.um
Ediciones de la Universidad de Murcia


cepoAt