

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/663911

Educación histórica y memoria democrática: análisis de la Guerra Civil y la dictadura en los manuales LOMLOE de Educación Primaria

History education and democratic memory: analysis of the Spanish Civil War and Franco's dictatorship in LOMLOE primary school textbooks

María Belén San Pedro Veledo
Universidad de Oviedo
pedromaria@uniovi.es
0000-0002-1038-5747

Recibido: 16/06/2025
Aceptado: 16/12/2025

Resumen

Este estudio analiza cómo se representa la Guerra Civil y la dictadura franquista en los libros de texto de Educación Primaria publicados bajo la LOMLOE en España. A través de un enfoque cualitativo y análisis documental, se examinan cinco editoriales en torno a cuatro dimensiones: contenido textual, terminología historiográfica, recursos visuales y enfoque de género. Los resultados revelan avances limitados en el uso de conceptos clave y en la integración de imágenes con potencial didáctico. Sin embargo, persisten narrativas despolitizadas, omisiones significativas y escasa conexión con los principios de memoria democrática. Se identifican 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. Se propone una mayor integración crítica, inclusiva y contextualizada de estos contenidos en los manuales escolares, con el fin de fomentar una ciudadanía informada y comprometida con los derechos humanos.

Palabras clave

Libros de texto, guerra, democracia, temas controvertidos, investigación educativa.

Abstract

This study analyses how the Civil War and Franco's dictatorship are represented in primary school textbooks published under the LOMLOE in Spain. Using a qualitative approach and documentary analysis, five publishers are examined in relation to four dimensions: textual content, historiographical terminology, visual resources and gender approach. The results reveal limited progress in the use of key concepts and in the integration of images with educational potential. However, depoliticised narratives, significant omissions and a lack of connection with the principles of democratic memory persist. Shortcomings are identified particularly in the treatment of the causes of the conflict, the invisibility of children and the lack of contextualisation of exile and the specific repression of women. Greater critical, inclusive and contextualised integration of this content in school textbooks is proposed, with the aim of fostering an informed citizenry committed to human rights.

Keywords

Textbooks, war, democracy, controversial issues, Educational Research.

Para citar este artículo: San Pedro Veledo, M.ª Belén (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*, 103-127. DOI: 10.6018/pantarei/663911

1. Introducción

La forma en que se enseña la Guerra Civil Española y la dictadura franquista en la Educación Primaria ha sido objeto de creciente atención no solo en la investigación educativa y en la historiografía escolar, sino también en colectivos docentes, asociaciones memorialistas y organizaciones sociales vinculadas a la defensa de los derechos humanos (Aguilar, 2008; Silva, 2020). Esta confluencia e intereses evidencia que se trata de una temática que trasciende el ámbito académico y que interpela a múltiples actores sociales, reforzando la importancia de analizar cómo se transmiten estos pasados recientes en la enseñanza obligatoria. Estos acontecimientos constituyen un núcleo traumático y fundacional de la memoria histórica española contemporánea, y su tratamiento didáctico no es solo una cuestión curricular, sino también ética y política. En un contexto marcado por la progresiva institucionalización de la memoria democrática (Ley 20/2022), la enseñanza de este pasado reciente adquiere una relevancia renovada, particularmente en las etapas obligatorias de la educación.

En la Educación Primaria, el abordaje de la historia del siglo XX se introduce generalmente en el tercer ciclo (5.º y 6.º curso), a menudo con un tratamiento sintético y superficial. Tal como han documentado Fuertes (2018), Bel y Colomer (2017) y Díez (2014, 2020), los manuales escolares de la anterior ley educativa, LOMCE (Ley Orgánica 8/2013), continuaban presentando la Guerra Civil y la dictadura con escasa profundidad, con narrativas que oscilaban entre la despolitización, la neutralidad valorativa y la omisión de consecuencias sociales y humanas del conflicto. A pesar de los avances curriculares, persistían enfoques tradicionales centrados en la cronología, los grandes personajes y los acontecimientos bélicos, con una reducida presencia de las víctimas, de la represión, de la resistencia antifranquista o del papel de las mujeres.

Además, los manuales siguen constituyendo el recurso didáctico más influyente en las aulas de Educación Primaria. Aunque existen otras fuentes y materiales, la centralidad del libro de texto en la práctica escolar otorga un peso significativo a las narrativas, imágenes y actividades que incorpora. Ahora bien, es necesario subrayar que lo que aparece en los manuales no se traduce de manera automática en lo que el alumnado aprende: la interpretación del profesorado y las lecturas que realice el estudiantado median siempre este proceso. Aún así, conocer qué ofrecen los libros de texto escolares permite identificar tendencias generales, silencios y sesgos que condicionan el marco desde el cual se aborda la historia reciente.

Este estudio pretende ofrecer un análisis crítico y comparado de la representación de la Guerra Civil y la dictadura en los libros de textos de Educación Primaria publicados en el contexto de la ley educativa vigente, LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020), prestando especial atención al contenido textual, al uso de la terminología historiográfica, al empleo de las imágenes y a la inclusión de la perspectiva de género, para identificar no solo qué se dice, sino cómo se dice, qué se muestra y qué se oculta. Desde una perspectiva crítico-interpretativa, este trabajo se fundamenta en el análisis documental y discursivo de los manuales recientes publicados por cinco editoriales. El objetivo último es identificar patrones de representación, lagunas pedagógicas y posibilidades de mejora que orienten una enseñanza más democrática, inclusiva y comprometida con los valores de la justicia y la reparación histórica.

La relevancia de este trabajo reside no solo en el análisis académico, sino también en sus implicaciones educativas. Para el profesorado de la etapa, los resultados pueden servir como diagnóstico de los recursos disponibles y del margen que ofrecen los manuales para ampliar, matizar o cuestionar los contenidos. Para el alumnado, el modo en que se presenta este pasado condiciona las oportunidades de desarrollar un pensamiento histórico crítico y reflexivo. En conjunto, estas consideraciones sitúan el presente estudio como una aportación necesaria para repensar la enseñanza de la historia reciente y su papel en la formación de la ciudadanía en Educación Primaria.

2. Marco Teórico

El abordaje escolar de la Guerra Civil española y de la dictadura franquista constituye una línea consolidada dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales, aunque todavía poco desarrollada en la etapa de Educación Primaria. Esta carencia convierte a los estudios centrados en este nivel en especialmente relevantes, ya que permiten examinar cómo se trasmiten a los niños y niñas las narrativas sobre el pasado reciente y, al mismo tiempo, qué silencios, ausencias o sesgos reproducen en los materiales didácticos. El análisis de libros de texto, en particular, se ha consolidado como una línea de investigación clave en este campo, puesto que diferentes estudios coinciden en señalar que siguen siendo el recurso más utilizado por el profesorado y, por tanto, un vehículo fundamental de transmisión de contenidos y valores. En el ámbito específico de la enseñanza de la historia, estudios como los de Bel (2017) o Miralles y Gómez (2017) indican que, pese a las reformas curriculares, los manuales mantienen una fuerte impronta memorística y narrativa, con escaso desarrollo del pensamiento histórico. Por tanto, los manuales escolares deben entenderse como artefactos culturales densamente ideologizados, al estar atravesados por decisiones curriculares, editoriales e ideológicas que configuran la visión del pasado que se transmite al alumnado. Lejos de ser meros instrumentos didácticos neutrales, los libros de texto "construyen" el pasado de acuerdo con determinados marcos de interpretación (Apple, 1993).

En este trabajo, el término *ideología* no se entiende como mera manipulación consciente de los contenidos, sino como el conjunto de supuestos, valores y posicionamientos que condicionan la selección y representación del pasado en los manuales escolares. Tal y como ha señalado Romero (2021, 2024) el currículo y la enseñanza de las ciencias sociales están atravesados por condicionantes ideológicos en múltiples niveles: desde las decisiones políticas sobre qué contenidos incluir hasta las prácticas docentes que median entre el texto y el alumnado. En este sentido, los manuales no solo transmiten información factual, sino que también configuran narrativas que legitiman determinadas visiones de la historia y marginan otras. Aplicado al caso de la Guerra Civil y la dictadura franquista, la elección de términos como *alzamiento*, *sublevación* o *golpe de Estado* refleja marcos ideológicos distintos; del mismo modo, la invisibilización de las mujeres o el exilio constituye una forma de ideologización basada en silencios selectivos. Precisar este marco permite analizar con mayor claridad el papel de los manuales como instrumentos de socialización histórica y como espacios donde se disputan las memorias colectivas.

La enseñanza de pasados traumáticos o "historias difíciles" ha sido objeto de estudio en contextos muy diversos. Tras la Segunda Guerra Mundial, los manuales escolares europeos se convirtieron en un espacio de disputa sobre la memoria. Algunas investigaciones han

mostrado cómo países como Sudáfrica, Argentina o Alemania han afrontado en los textos escolares memorias controvertidas sobre apartheid, dictaduras militares o nazismo (Korostelina y Lässig, 2013; Pingel, 2008). Estas comparaciones permiten situar el caso español dentro de una problemática global: la dificultad de enseñar pasados violentos de forma democrática y crítica. En este sentido, el trabajo de Grever y van der Vlies (2017) aporta un marco teórico esencial para comprender por qué las narrativas nacionales se perpetúan en los manuales escolares. Su revisión muestra que, pese a las innovaciones didácticas, los relatos nacionales siguen reproduciéndose debido a factores políticos, sociales y culturales que condicionan tanto la selección de contenidos como su representación. Por otra parte, Kropman et al. (2020) demuestran que, incluso en contextos con políticas educativas que fomentan la multiperspectividad, los manuales tienden a ofrecer narraciones históricas con escasa problematización. Su análisis de libros de texto holandeses revela que las diferentes perspectivas suelen presentarse de forma yuxtapuesta, sin un verdadero ejercicio crítico que permita al alumnado contrastarlas o comprender sus implicaciones. Estos hallazgos son especialmente relevantes para el caso español, donde la enseñanza de la Guerra Civil y la dictadura se encuentra atravesada por tensiones entre memorias divergentes.

En este contexto, Fuertes (2018) señala que incluso los libros publicados en democracia arrastran lógicas narrativas heredadas de época franquista y de la Transición, caracterizadas por la equidistancia, la neutralidad valorativa y la omisión de las consecuencias humanas del conflicto. Esta lectura está en consonancia con trabajos como los de Boyd (2006), que señalaban la persistencia de una memoria oficial basada en la reconciliación. La investigación ha detectado la continuidad de marcos interpretativos desproblematizados, el predominio de la macrohistoria político-institucional y la marginalización de enfoques centrados en la vida cotidiana, la represión o las experiencias subalternas. A pesar de la progresiva incorporación de los avances de la historiografía contemporánea en los contenidos escolares, estos han seguido mayoritariamente organizados bajo una lógica cronológica, factual y despolitizada (Banderas y Fuertes, 2021; Fuertes, 2019; Sáiz y Colomer, 2023).

A raíz de la promulgación de la Ley de Memoria Democrática (2022), se ha reforzado el mandato educativo de integrar la memoria como dimensión formativa orientada al reconocimiento de las víctimas, la crítica a los regímenes autoritarios y la construcción de una cultura cívica comprometida con los derechos humanos (Díez, 2014, 2020; García-Ruiz y García-Morís, 2024). Autores como Díez (2014, 2020) y Díez y Rodrigues (2024) argumentan que la escuela debe asumir el deber de la memoria como base de una educación ética, que promueva la justicia y la reparación. No obstante, distintos análisis del currículo de la LOMLOE (Alba et al., 2024; Navarro et al., 2023) y otros estudios sobre manuales recientes revelan que estas leyes han tenido un impacto limitado, especialmente en el nivel de Primaria, donde los temas de la dictadura y la Guerra Civil siguen ocupando muy poco espacio y se tratan sin profundidad (Díez y Rodrigues, 2024).

Delgado (2022) ha analizado los debates en torno a la reforma curricular en España, poniendo de relieve las tensiones entre los discursos académicos, que reclaman una enseñanza de la historia orientada al desarrollo del pensamiento crítico y de la conciencia histórica, y los discursos políticos, que con frecuencia buscan reforzar narrativas nacionales o identitarias de carácter más prescriptivo. Estas tensiones condicionan de manera directa la producción y selección de los materiales escolares. En la misma línea,

Fernández (2021) ha estudiado las percepciones del profesorado y del alumnado sobre la enseñanza de la historia reciente, mostrando las dificultades que encuentran las y los docentes para integrar perspectivas críticas y plurales en las aulas, ya sea por la falta de formación específica, por las restricciones curriculares o por el temor a la controversia.

Varios estudios coinciden en que la mayoría de los manuales analizados en el nivel de Educación Primaria presentaban una narrativa esencialmente factual, donde predominan las fechas, los personajes principales y los acontecimientos militares (Bel y Colomer, 2017; Fuertes, 2018). Esto deriva en una representación aséptica de la historia, sin la problematización ni análisis de causas o consecuencias sociales. Castillejo (2009) y Valls (2009, 2019) ya criticaron esta tendencia por generar una percepción plana del pasado, sin fomentar competencias críticas. La equiparación de culpas o la despolitización del relato sobre la Guerra Civil y la dictadura ha sido señalada como uno de los principales mitos pedagógicos heredados de la Transición (Ibáñez y Alonso, 2021).

Autores como Rodríguez y Simón (2014) han evidenciado que la historia trasmitida por los libros de texto tiende a mantener una narrativa nacional coherente, basada en hechos, batallas y personajes emblemáticos, dejando escaso margen para la reflexión crítica o la problematización de los procesos históricos. En el caso concreto de la Guerra Civil y el Franquismo, esta tendencia se expresa en un relato frecuentemente centrado en los bandos y los líderes, con poca atención a las víctimas, a la resistencia, al exilio o a las desigualdades estructurales impuestas por el régimen. Además, otros estudios recientes subrayan que muchas veces se asocian implícitamente la Segunda República y la Guerra Civil en una secuencia causal que legitima indirectamente la sublevación (Fuertes, 2023).

El tratamiento visual y discursivo refuerza estos patrones. La iconografía de los manuales tiende a ser meramente ilustrativa, sin promover una lectura crítica de las imágenes (Sáez-Rosenkranz y Martínez-Gil, 2022; Valls, 2009). Igualmente, persiste una notable falta de perspectiva de género, tanto en el texto como en las imágenes (Hamodi, 2014; López-Navajas, 2014; Subirats, 2022). Las mujeres aparecen de forma residual, estereotipada o como figuras secundarias, sin contextualización histórica ni reconocimiento de su papel político, social o simbólico. Rausell (2019) y Outeiral et al. (2023) destacan que esta invisibilidad no es solo una omisión del pasado, sino una producción activa de un presente educativo que perpetúa una visión androcéntrica de la historia. Las escasas referencias al sufragio femenino o la participación de mujeres en la resistencia antifranquista evidencian las limitaciones del relato escolar para construir una memoria democrática con perspectiva inclusiva.

Por otro lado, como señalan Bel y Colomer (2017) y Jaén et al. (2025), el discurso historiográfico presente en los manuales ha comenzado a incorporar tímidamente conceptos como "golpe de Estado" o "represión franquista", pero sigue sin desarrollar con claridad los vínculos entre pasado y presente ni proponer actividades que fomenten el pensamiento histórico, el análisis de fuentes o la empatía con las víctimas. En este sentido, se reclama una mayor integración entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento didáctico-disciplinar del profesorado (Sáiz y Colomer, 2023).

Estas carencias en la representación de la Guerra Civil y la dictadura en los materiales escolares no solo afectan a la construcción del relato, sino que tienen consecuencias

directas sobre el aprendizaje histórico del alumnado. Las investigaciones recientes sobre el conocimiento del alumnado español respecto a la Guerra Civil al finalizar la Educación Secundaria evidencian lagunas, confusiones y omisiones alarmantes. Todo ello refleja una escasa alfabetización política y la ausencia de reflexión sobre las repercusiones de ese periodo histórico en la sociedad actual (Molpeceres, 2011). Arias et al. (2019), en un estudio con estudiantes de 4.º de ESO, evidencian que una parte significativa del alumnado no logra ubicar correctamente la Guerra Civil en el tiempo, confunde los bandos enfrentados y desconoce las causas profundas del conflicto. Estos déficits no obedecen tanto a un olvido social como a una enseñanza descontextualizada y superficial, caracterizada por la fragmentación curricular, el predominio de enfoques memorísticos y la escasa alfabetización política e histórica.

A diferencia de la abundancia de estudios centrados en Secundaria y Bachillerato, la etapa de Primaria apenas cuenta con investigaciones específicas sobre la enseñanza de Guerra Civil y la dictadura franquista a través de los libros de texto. Algunas excepciones son el trabajo de Bel y Colomer (2017) ya citado, o los estudios de Rodríguez y Simón (2014) y Rodríguez y Solé (2018), que apuntan a un tratamiento simplificado y acrítico del período a través de conceptos clave que evitan cuestiones polémicas. De hecho, algunas investigaciones han revelado un desconocimiento sobre la utilidad del tratamiento de temas conflictivos, como la Guerra Civil (Domínguez-Almansa y López-Facal, 2017b), o sobre el tema en sí mismo y su posible aplicación en el aula de Primaria (Luna et al., 2021). Aunque se han llevado a cabo experiencias exitosas en la etapa a partir del tratamiento del patrimonio conflictivo vinculado a la Guerra Civil, tanto con alumnado de Educación Primaria (Domínguez y López-Facal, 2015 y 2017a; Pedrouzo y Castro, 2021) como con profesorado de Magisterio en formación (Castro et al., 2021), un reciente estudio revela que el profesorado en activo de Educación Primaria manifiesta inseguridad en el abordaje de estos temas debido al desconocimiento, la falta de formación y el temor a la controversia, entre otros (López-Zurita y Felices, 2023). En este contexto, la ausencia de referentes didácticos claros y de formación específica conduce a que muchas y muchos docentes de Primaria dependan en exceso de los libros de texto, lo que en la práctica refuerza la reproducción acrítica de narrativas simplificadas y limita la posibilidad de un tratamiento más complejo y democrático. Todo lo expuesto refuerza la necesidad de revisar críticamente los relatos que ofrecen los libros de texto desde las etapas iniciales.

3. Metodología

Desde esta perspectiva, el presente estudio se inscribe en el análisis crítico del papel de los libros de texto como portadores de narrativas oficiales y como recursos didácticos con un alto impacto en la construcción de imaginarios sociales. Como plantean varios estudios (Epstein y Peck, 2019; López-Facal y Santidrián, 2011; Rich y An, 2022; Valls et al., 2017; Woolley, 2010) los conflictos del pasado reciente deben ser abordados desde la escolarización básica, no solo como contenidos académicos, sino como espacios de formación de la conciencia histórica y la ciudadanía democrática.

Todo lo anterior justifica la necesidad de evaluar hasta qué punto los manuales escolares vigentes están cumpliendo con los principios de una educación crítica y democrática, tal como establece la ley educativa actual y las recomendaciones sobre enseñanza de la historia y memoria democrática.

3.1. Objetivos

Este trabajo, por tanto, tiene como objetivo general analizar críticamente cómo se representan la Guerra Civil española y la dictadura franquista en los libros de texto de Educación Primaria adaptados a la LOMLOE, con especial atención a las dimensiones de contenido textual, empleo de terminología historiográfica, uso de imágenes y perspectiva de género. Para ello, se han fijado los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar los contenidos presentes, ausentes o minimizados en relación con la Guerra Civil y la dictadura franquista en los libros de texto de la LOMLOE.

2. Evaluar el grado de problematización y posicionamiento ideológico del discurso sobre el pasado reciente.

3. Analizar el uso de las imágenes en términos de función didáctica, carga simbólica y sesgo representacional.

4. Examinar la presencia, el tratamiento y la relevancia otorgada a las mujeres, tanto en el texto como en las ilustraciones, así como la existencia de propuestas didácticas que promuevan la igualdad.

3.2. Diseño metodológico

El enfoque metodológico adoptado se inscribe dentro del paradigma cualitativo-interpretativo, en consonancia con los planteamientos de Flick (2007) y Denzin y Lincoln (2011), que subrayan la importancia de interpretar los significados sociales de los textos y contextos educativos. Este enfoque se justifica por la necesidad de analizar no solo la presencia o ausencia de determinados contenidos, sino también los marcos discursivos, visuales y didácticos mediante los cuales estos se articulan en los manuales escolares.

El diseño del estudio responde a los principios del análisis documental aplicado a textos escolares (Fairclough, 2003; Krippendorff, 2004). La selección de los manuales se basó en un criterio de relevancia editorial y adecuación al marco normativo vigente (LOMLOE). Para ello se escogieron cinco editoriales representativas que la investigación identifica como las más empleadas en Secundaria (González et al., 2025) y que, además, han sido objeto de análisis en estudios previos sobre manuales de Primaria en relación con otros contenidos (Carril-Merino et al., 2024): Anaya, Edebé, Santillana, SM y Vicens Vives.

Tabla 1
Manuales analizados

Editorial	Curso	Unidad analizada	Páginas	Año
Anaya	6.º EP	"España en los siglos XX y XXI"	pp. 86-101	2023
Edebé	6.º EP	"La Edad Contemporánea"	pp. 182-199	2023
Santillana	6.º EP	"Nuestro pasado más reciente"	pp. 118-137	2023
SM	6.º EP	"La sociedad contemporánea"	pp. 6-29	2023
Vicens Vives	6.º EP	"Un siglo de conflictos y cambios"	pp. 94-117	2023

Fuente: elaboración propia.

Los ejemplares analizados corresponden a las ediciones de uso general a nivel estatal, sin adaptaciones ni concreciones curriculares autonómicas, por lo que representan el planteamiento editorial común difundido en el conjunto del sistema educativo español. Los contenidos correspondientes a la Guerra Civil y a la dictadura franquista forman parte de las unidades de programación recogidas en la Tabla 1.

3.3. Instrumento

El instrumento metodológico empleado consistió en una matriz de análisis documental diseñada específicamente para evaluar el tratamiento de la Guerra Civil y la dictadura franquista en los libros de texto de Educación Primaria editados bajo la LOMLOE. La matriz se diseñó como síntesis a partir de la literatura académica sobre manuales escolares, pensamiento histórico, alfabetización visual, género e ideología curricular, derivándose cada descriptor de la convergencia de las propuestas referidas en el marco teórico. Esta matriz se estructuró en torno a cuatro dimensiones fundamentales evaluadas con una escala ordinal 0-3 común: contenido textual, terminología/marco historiográfico, recursos visuales y enfoque de género. A efectos prácticos, el procedimiento supuso asignar un nivel (0, 1, 2 o 3) a cada elemento/indicador de cada categoría en cada libro analizado. Esta operativización permitió comparar de forma sistemática los resultados entre editoriales (ver Tablas 2 y 3).

Tabla 2

Dimensiones de contenido textual y terminología/marco historiográfico

Categoría	Descriptor	Nivel		Definición operativa
Contenido textual	Presencia, profundidad y contextualización de los principales elementos del relato histórico (Golpe de Estado; Causas; Consecuencias; Represión; Exilio; Prohibición de libertades)	0	Ausente	Ausencia del elemento
		1	Mención superficial	Mención puntual o listada sin explicación ni contexto
		2	Desarrollo básico	Desarrollo básico con algún dato contextual y relaciones simples
		3	Desarrollo crítico y profundo	Desarrollo crítico y profundo, mostrando causas estructurales, conflictos sociales, conexiones temporales y marcos cívicos/memoria democrática
Terminología / Marco historiográfico	Uso de términos y posicionamiento ideológico implícito que estos reflejan (Denominación bandos; Posicionamiento; Lenguaje valorativo; Inclusión víctimas)	0	Ausente	Elemento ausente. Denominaciones inexistentes
		1	Ambiguo / eufemístico	Uso de lenguaje que evita tomar postura y muestra equidistancia
		2	Claro	Uso de terminología clara y coherente con la historiografía. Reconoce a las víctimas.
		3	Crítico y contextualizado	Enfoque que problematiza términos, explicita implicaciones ideológicas y éticas.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3

Dimensiones de representación visual y perspectiva de género

Categoría	Descriptor	Nivel		Definición operativa
Recursos visuales	Rol de imágenes y recursos visuales Número; Función didáctica; Sesgo visual; Actividades asociadas)	0	Nula o decorativa	Imagen sin vinculación con el contenido ni consigna
		1	Básica	Imagen que ilustra o identifica, con un pie mínimo
		2	Representativa	Imagen utilizada como fuente con consignas descriptivas o de análisis inicial
		3	Crítica	Imagen para interpretar intencionalidad, propaganda, sesgos. Genera debate y conexión cívica.
Enfoque de género	Tratamiento del papel histórico de las mujeres (Mención; Sufragio y participación política; Papel en la Guerra; Represión específica; Actividades de igualdad y reflexión; Cambios de roles de género; Lenguaje inclusivo)	0	Ausente	No aparecen mujeres ni perspectiva de género
		1	Superficial	Presencia anecdótica o estereotipada. Menciones sin explicación ni actividades asociadas.
		2	Contextualizado	Incorpora referencias explícitas a las mujeres en el contexto histórico, pero de forma parcial, sin articulación transversal ni reflexión crítica.
		3	Crítico y profundo	Tratamiento integral y transversal del papel de las mujeres. Visibiliza aportaciones y violencias específicas. Problematización de estereotipos e inclusión de actividades de reflexión.

Fuente: elaboración propia.

La dimensión de contenido textual se centró en valorar la presencia, profundidad y contextualización de los principales elementos del relato histórico: el golpe de Estado, las causas y consecuencias del conflicto, la represión, el exilio republicano, la prohibición de libertades y la presencia textual de referencias a la memoria democrática (valores, leyes, derechos humanos). Cada uno de estos aspectos fue puntuado en una escala de 0 (ausencia) a 3 (desarrollo crítico y profundo), permitiendo distinguir entre manuales que presentan menciones superficiales y aquellos que ofrecen una narrativa estructurada y significativa.

La terminología/marco historiográfico se entiende como el uso de conceptos y términos y la identificación del posicionamiento ideológico implícito en los textos, más allá de lo que se explicita. Se evaluaron aspectos como la denominación de los bandos ("republicanos", "sublevados"), el grado de equidistancia o juicio histórico, el uso de lenguaje valorativo o neutral y la forma de alusión a las víctimas. Cada indicador fue valorado en una escala

de 0 (ausencia) a 3 (enfoque crítico y contextualizado), lo que permitió captar matices discursivos significativos entre editoriales.

En cuanto a los recursos visuales, se examinó tanto su tipología (fotografía, ilustración, mapa, infografía, etc.) como su función didáctica y su sesgo visual. Para ello se aplicaron escalas de 0 a 3. La primera valoraba el impacto didáctico de la imagen, desde lo meramente decorativo (0) hasta lo crítico o emocional (3), pasando por lo informativo (1) o la representación con intención didáctica (2). La segunda escala evaluaba el grado de sesgo ideológico o representacional, desde la neutralidad (0) hasta el sesgo fuerte (3), considerando tanto lo que se muestra como lo que se omite. También se registró la existencia o ausencia de actividades asociadas a las imágenes que promovieran el análisis visual y la reflexión crítica.

Finalmente, el enfoque de género se evaluó mediante una rúbrica específica compuesta por ocho indicadores: mención de mujeres históricas, tratamiento del sufragio femenino, reconocimiento del papel de la mujer durante la guerra, análisis de la represión específica bajo la dictadura, presencia visual de mujeres, actividades relacionadas con la igualdad, visibilidad del cambio de roles históricos y uso de lenguaje inclusivo. Cada criterio fue puntuado del 0 (ausente) al 3 (crítico y profundo), permitiendo detectar tanto ausencias como aproximaciones didácticas de mayor profundidad y compromiso con la igualdad de género.

Esta estructura permitió una lectura transversal y comparativa entre editoriales, así como la integración de datos cuantitativos (escalas) con observaciones cualitativas. La codificación fue individual, lo que favorece la coherencia en la aplicación de criterios, aunque limita el contraste interevaluador. Para mitigar sesgos, se realizó una calibración piloto sobre un subconjunto de páginas y se mantuvo un registro de decisiones para asegurar la replicabilidad del proceso.

4. Resultados y discusión

El análisis de los manuales escolares de Educación Primaria en relación con el tratamiento de la Guerra Civil y la dictadura franquista revela un conjunto de regularidades y divergencias que permiten construir una visión global sobre cómo se articulan los contenidos, empleo de términos, recursos visuales y enfoque de género en este tipo de materiales didácticos.

En términos generales, se observa una presencia muy limitada de contenidos dedicados a la Guerra Civil y a la dictadura franquista en los libros de texto analizados. El número de páginas destinadas a estos temas varía significativamente entre editoriales; mientras que en Edebé y SM se aproximan a una media mínima (media página), en Santillana y Vicens Vives alcanzan entre dos y dos páginas y media para cada período analizado, sin que ninguna supere de forma destacada ese umbral (Figura 1).

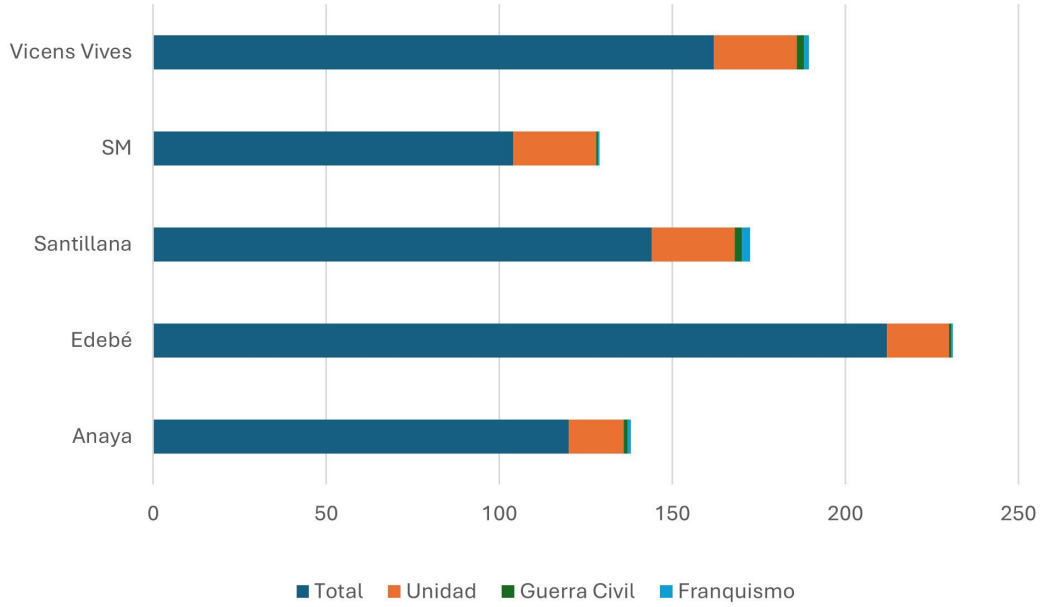


Figura 1. Distribución de contenidos y números de página por editorial. Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, cabe señalar diferencias en la perspectiva adoptada al contextualizar estos acontecimientos. Las editoriales Edebé y Vicens Vives integran referencias al marco internacional, incluyendo menciones a la Primera y Segunda Guerra Mundial y al ascenso de los totalitarismos europeos. Sin embargo, estos contenidos aparecen en apartados independientes, sin establecer relaciones explícitas entre los procesos europeos y el desarrollo del conflicto español. Las restantes editoriales –Anaya, Santillana y SM– adoptan un enfoque predominantemente nacional. Únicamente SM realiza una breve alusión inicial al contexto político europeo, sin desarrollarlo de manera significativa ni vincularlo con los acontecimientos internos de España.

Uno de los aspectos destacados por la literatura académica es la tendencia a vincular de forma causal la Guerra Civil con la Segunda República, presentando ambos períodos de manera conjunta o secuencial en los manuales escolares (Fuertes, 2023). En las editoriales analizadas, sin embargo, se observa una mayor diferenciación estructural, ya que, en general, los contenidos aparecen organizados en epígrafes separados. Las editoriales SM y Edebé dedican aproximadamente dos páginas a recorrer el devenir histórico desde el reinado de Alfonso XIII y la dictadura de Primo de Rivera hasta la Transición, con una presentación más panorámica que analítica. Vicens Vives también incorpora este contexto de inicios de siglo, aunque con mayor nivel de detalle y con una intención explícita de contextualizar el origen del conflicto. Por su parte, Santilla y Anaya continúan presentando el estallido de la Guerra Civil en relación directa con la Segunda República, ubicando su origen fundamentalmente en los conflictos y tensiones surgidos al final de esta.

A continuación, se exponen los resultados de cada una de las cuatro dimensiones consideradas en los objetivos del estudio.

4.1. Contenido textual

Los contenidos analizados muestran diferencias importantes entre editoriales en la cobertura de los elementos centrales del relato histórico en cuanto al golpe de Estado,

causas y consecuencias del conflicto, represión, exilio y restricción de libertades, como puede observarse en la Tabla 4.

Tabla 4

Puntuaciones de indicadores referidos al contenido textual por editorial

	Anaya	Edebé	Santillana	SM	Vicens Vives
Golpe de Estado	2	2	2	2	3
Causas	1	1	1	0	3
Consecuencias	2	2	3	1	2
Represión	3	1	3	1	3
Exilio	1	1	2	0	2
Prohibición de libertades	2	2	3	1	2

Fuente: elaboración propia.

En todos los manuales se observa una estructura narrativa de corte cronológico tradicional, centrada en el desarrollo de los hechos políticos e institucionales, continuando con la tendencia señalada por Bel y Colomer (2017) y Fuertes (2023). No obstante, la profundidad analítico-interpretativa y el grado de problematización varían notablemente. Vicens Vives es la editorial que ofrece una narrativa más amplia y contextualizada, alcanzado los niveles más altos en la mayoría de los indicadores, con referencias detalladas a la polarización social, las condiciones estructurales previas al conflicto y las consecuencias políticas del régimen franquista. Por el contrario, SM y Edebé presentan un tratamiento más limitado, con coberturas parciales o formulaciones muy generales, lo que confirma la persistencia de relatos asépticos y despolitizados ya documentados en estudios previos (Fuertes, 2019; Rodríguez y Simón, 2014).

Todas las editoriales mencionan el golpe de Estado de 1936, aunque solo Vicens Vives desarrolla con mayor profundidad el contexto previo, incluyendo elementos como la desigualdad social, el conflicto político y los distintos proyectos de país en disputa. En el caso de SM, no se hace mención alguna a las causas del conflicto, mientras que en Anaya se menciona solo en relación con las causas de la victoria del bando sublevado, omitiendo el análisis del origen estructural de la contienda, lo que reproduce una visión simplista del proceso histórico (Sáiz y Colomer, 2023). Por ejemplo, en el manual de esta editorial se afirma que "algunos generales del ejército de España en África se sublevaron contra la República y dieron un golpe de Estado" (p. 90), sin explicar la polarización social o el papel de los sectores populares. No obstante, Anaya es la única editorial que relaciona el conflicto con el contexto internacional, evidenciando la ayuda de la "Alemania Nazi" y la "Italia fascista" al bando sublevado y la de la "Unión Soviética" y las "Brigadas Internacionales" a la zona republicana. Igualmente, conecta estos apoyos con hechos posteriores, como la Segunda Guerra Mundial y el subsiguiente aislamiento internacional.

Respecto a las consecuencias del conflicto, la mayoría de las editoriales presentan un desarrollo básico, con alusiones al número de víctimas, a los daños materiales y al impacto en las infraestructuras. Solo Anaya, Vicens Vives y Santillana abordan de forma más crítica la represión, aunque contextualizándola de modo desigual en términos de violaciones de derechos humanos o prácticas de violencia institucionalizada (Jaén et al., 2025). El exilio aparece desarrollado de forma moderada en Santillana y Vicens Vives,

de manera superficial en Anaya y Edebé, y está ausente en SM. Aunque Santillana incorpora una imagen relacionada con el exilio –campo de refugiados en Francia–, no se contextualiza lo que ocurrió con esas personas ni se analiza la respuesta de los países de acogida. Esta omisión constituye una oportunidad perdida para vincular el pasado con problemáticas actuales, como las migraciones forzadas, los refugiados o los derechos de asilo, lo que podría favorecer una mayor empatía y reflexión crítica entre el alumnado, relacionándolo con el contexto actual y la presencia en las propias aulas de estudiantes migrantes.

En cuanto al tratamiento de la dictadura franquista, la mayoría de los libros de texto hacen referencia a la supresión de libertades, aunque con distinto grado de profundidad. Santillana ofrece el enfoque más desarrollado, incluyendo menciones no solo a la pérdida de derechos políticos, sino también al control social ejercido desde el ámbito religioso, educativo y moral. En contraste, SM apenas dedica un párrafo al régimen y no se refiere explícitamente a las víctimas, al contexto internacional ni a la legislación vigente sobre memoria. Es más, ninguna de las editoriales incorpora referencias a la Ley de Memoria Democrática, lo que refuerza las conclusiones de estudios previos que denuncian la escasa implementación de estos principios legislativos en los contenidos escolares (Díez, 2020; García-Ruiz y García-Morís, 2024; Navarro et al., 2023).

En suma, los contenidos textuales mantienen en buena medida una estructura factual y cronológica, con avances limitados en cuanto a su contextualización crítica. La representación del pasado reciente sigue marcada por omisiones, generalizaciones y un bajo nivel de vinculación con valores cívicos y derechos humanos, en línea con lo señalado por autores como Fuertes (2023) y Valls (2019).

4.2. Terminología/Marco historiográfico

El análisis de la terminología historiográfica confirma, básicamente, lo que ya ha sido señalado por la literatura. Los manuales escolares tienden a reproducir una narrativa en muchos casos aséptica, cronológica y escasamente problematizada sobre la Guerra Civil y la dictadura franquista (Fuertes, 2023; Sáiz y Colomer, 2023). Aunque en todos los casos se emplea correctamente la expresión "golpe de Estado" y se utiliza la denominación "republicano" y "sublevado" para referirse a los bandos enfrentados, solo Edebé aclara que el bando sublevado se autodenominó "nacional", un matiz relevante desde la historiografía crítica, ya que permite evidenciar el carácter propagandístico de esa etiqueta. Sin embargo, dicha precisión no se acompaña de un desarrollo contextualizado ni de una explicación crítica de sus implicaciones.

Una de las formas más sutiles de despolitización detectada en varios manuales es la idea de la inevitabilidad del conflicto, que aparece insinuada al presentar la Guerra Civil como el desenlace natural de una sucesión de hechos sin alternativa, lo que refuerza una lectura determinista y vacía de responsabilidad política (Ibáñez y Alonso, 2021). Esta visión, aunque no siempre explícita, opera como una forma de neutralización del conflicto y sus actores, incluso en manuales con un contenido más crítico y contextualizado (Vicens Vives):

> Las tensiones entre las fuerzas conservadoras y de derechas y las de izquierdas eran cada vez más fuertes. La situación se hizo insostenible. En febrero de 1936 se celebraron nuevas elecciones que ganaron las fuerzas de izquierda. La tensión entre ambos sectores seguía y el enfrentamiento y la violencia provocaron que la convivencia social fuera casi imposible. Ante el temor de una revolución, los militares y los sectores conservadores promovieron un nuevo golpe de Estado, protagonizado por los generales Sanjurjo, Mola y Franco, con el objetivo de acabar con la República y su proceso reformista. Así, el 17 de julio de 1936 empezó una guerra civil en España (pp. 104-105).

En términos de posicionamiento, las editoriales se sitúan en un espectro que va desde la equidistancia –como es el caso de SM, que evita valoraciones explícitas– hasta enfoques más contextualizados y críticos (Tabla 5).

Tabla 5

Puntuaciones de indicadores referidos al discurso por editorial

Editorial	Anaya	Edebé	Santillana	SM	Vicens Vives
Denominación bandos	2	3	2	2	3
Posicionamiento	2	2	2	1	2
Lenguaje valorativo	2	2	3	1	3
Inclusión víctimas	2	2	3	1	2

Fuente: elaboración propia.

Santillana y Vicens Vives destacan por incorporar una narrativa que identifica con claridad el carácter antidemocrático del golpe militar. Asimismo, Anaya afirma que "algunos generales del ejército de España en África se sublevaron contra la República" (p. 90) y SM indica que "un grupo de militares se sublevó contra el Gobierno" (p. 14). Con respecto a la represión y a la censura, solo Santillana incorpora un lenguaje ético y una mirada histórica que va más allá de lo descriptivo, aludiendo con detalle a la "represión despiadada" y al empobrecimiento cultural, entre otros. Por el contrario, Anaya y SM adoptan una postura más neutra o limitada. Aunque la primera menciona la represión y la censura, no articula una valoración explícita sobre su significado político o ético. En SM, la ambigüedad es más marcada; se afirma, por ejemplo, que "también se persiguió a las personas que eran contrarias a la dictadura" (p. 15), sin mayor desarrollo ni análisis.

En lo que respecta al lenguaje valorativo, solo Santillana y Vicens Vives emplean una terminología que refleja un juicio implícito sobre los hechos, en especial en relación con la dictadura. Usan términos como "represión despiadada", "desaparecidos" o "terror" sin eufemismos. En contraste, Anaya y Edebé utilizan un lenguaje más moderado, que si bien reconoce ciertos elementos (represión, censura, aislamiento internacional), lo hace de manera menos crítica. SM recurre a expresiones más genéricas, como "se eliminaron las leyes democráticas y las libertades, como la libertad de expresión (p. 15)", lo que sitúa su discurso en un plano de neutralidad técnica.

La inclusión y referencia a las víctimas también es desigual. Santillana ofrece el enfoque más desarrollado, aludiendo tanto al número como al contexto de las víctimas durante la

Guerra Civil y la dictadura, y vinculándolas a una reflexión crítica sobre la represión y la ausencia de justicia. Vicens Vives y Edebé realizan menciones contextualizadas, aunque con menor profundidad, mientras que SM y Anaya tienden a presentar las víctimas de forma generalizada, sin nombres, cifras ni causas específicas, lo que contribuye a su despersonalización.

En suma, aunque hay una mejora generalizada respecto a manuales anteriores –especialmente en la denominación de los actores y el uso de ciertos términos clave–, el análisis muestra que el discurso escolar sobre la Guerra Civil y la dictadura sigue evitando, en muchos casos, una confrontación crítica con los marcos ideológicos que las sustentaron. Tal y como señalan Fuertes (2023) y Díez (2020), esta neutralización discursiva obstaculiza la construcción de una memoria democrática significativa en el aula.

4.3. Recursos visuales

El análisis de los recursos visuales revela notables diferencias entre las editoriales en cuanto a cantidad, tipología, función didáctica y sesgo visual (Tabla 6).

Tabla 6

Puntuaciones de indicadores referidos a los recursos visuales por editorial

	Anaya	Edebé	Santillana	SM	Vicens Vives
Número	5	2	10	2	3
Función Didáctica	2	2	3	1	2
Sesgo visual	2	2	2	1	2
Actividades asociadas	0	0	3	2	1

Fuente: elaboración propia.

Aunque todas las editoriales, con excepción de Vicens Vives, incorporan mapas que ilustran la evolución territorial del conflicto, la mayoría de las imágenes analizadas tienen una función más expositiva que crítica, lo que limita su potencial como herramienta didáctica para el desarrollo del pensamiento histórico.

Vicens Vives destaca por ser la única editorial que introduce cartelería de ambos bandos, acompañada de una breve mención a su carácter propagandístico en el pie de foto. No obstante, este material no se desarrolla ni se vincula a actividades que permitan analizar sus implicaciones ideológicas. En el caso de Santillana, el tratamiento visual es más diverso y comprometido. La editorial incluye imágenes como el cartel de "No pasarán" en Madrid, personas refugiadas en el metro durante los bombardeos a la capital, y la fotografía de exiliados españoles en Francia. Estas imágenes permiten una aproximación más empática y crítica a las consecuencias humanas del conflicto.

En contraste, Edebé presenta una imagen potente –el encuentro entre Franco y Hitler en Hendaya– pero no ofrece desarrollo contextual o crítico. Anaya y Vicens Vives coinciden en la inclusión de fotografías de niños en comedores de beneficencia, una representación que puede contribuir a una imagen benévola o paternalista del régimen franquista si no se acompaña de un análisis crítico.

En cuanto a la función didáctica, la mayoría de las editoriales (Anaya, Edebé y Vicens Vives) utilizan las imágenes de forma representativa, apoyando la comprensión del hecho o proceso histórico, pero sin promover una reflexión crítica. SM, que únicamente incluye mapas de la evolución de las zonas durante el conflicto, ofrece una función informativa básica, útil para ilustrar hechos territoriales, pero sin profundidad didáctica. Santillana es la única editorial que incorpora algunas imágenes con función crítica y emocional, fomentando la empatía y el análisis, en línea con propuestas de alfabetización visual transformadora (Bel et al., 2018; Gámez-Ceruelo y Sáez, 2017; Serafini, 2014).

Respecto al sesgo visual, SM presenta el perfil más neutro, al limitarse a la inclusión de mapas sin carga simbólica evidente. El resto de las editoriales alcanzan un nivel de sesgo evidente, debido a la inclusión de imágenes con potencial crítico que no siempre son desarrolladas o contextualizadas, lo que pude transmitir visiones parciales o reforzar narrativas oficiales sin cuestionamiento.

La presencia de actividades asociadas a las imágenes también varía. Solo Santillana propone actividades explícitas vinculadas a fuentes visuales, como el análisis del racionamiento de alimentos en Madrid en 1936, el mapa de las zonas en guerra y otras relacionadas con la vida cotidiana en tiempos de conflicto. SM y Vicens Vives ofrecen una presencia moderada de actividades, mientras que Anaya y Edebé no incluyen propuestas de análisis visual, lo que reduce el potencial didáctico de las imágenes.

En síntesis, la mayoría de las editoriales siguen utilizando imágenes como un recurso ilustrativo más que como una herramienta para la comprensión crítica del pasado. Solo Santillana ofrece un uso visual que se aproxima a una didáctica de la memoria, articulando en algunos casos imagen, contexto y reflexión didáctica. Las demás propuestas, si bien contienen materiales visuales de interés, no logran aprovechar plenamente su capacidad para desarrollar una alfabetización histórica y visual comprometida con la memoria democrática. En este sentido, los resultados obtenidos coinciden con lo señalado por Banderas (2025), quien ha puesto de relieve que, pese al potencial crítico de las imágenes para trabajar la dictadura franquista, en la práctica suelen emplearse de manera ilustrativa, desaprovechando su valor como recurso para fomentar la alfabetización visual y la reflexión crítica. Conviene señalar, además, que el estudio de Banderas se centra en profesorado de Secundaria con formación disciplinar en Historia, un bagaje del que habitualmente carece el profesorado de Primaria, lo que acentúa la necesidad de disponer de materiales didácticos más claros y orientativos en esta etapa.

4.4. Enfoque de género

El análisis del enfoque de género revela que esta es, de forma generalizada, la dimensión más desatendida en los libros de textos analizados. Las puntuaciones obtenidas en los ocho indicadores aplicados muestran una invisibilización estructural del papel de las mujeres en el relato histórico, tanto en el contenido textual como en los recursos visuales y las actividades asociadas, en línea con lo señalado por Hamodi (2014) y López-Navajas (2014). Anaya, Edebé y SM obtienen puntuaciones mínimas en prácticamente todos los ítems, lo que evidencia la persistencia de un enfoque androcéntrico en la construcción del relato escolar sobre la Guerra Civil y la dictadura franquista (Tabla 7).

Tabla 7

Puntuaciones de indicadores referidos al enfoque de género por editorial

Criterio	Anaya	Edebé	Santillana	SM	Vicens Vives
Mención de mujeres individuales	0	0	0	0	1
Sufragio femenino y participación política	0	0	0	0	2
Papel de la mujer en la Guerra Civil	0	0	0	0	1
Represión específica en la dictadura	0	1	3	0	0
Presencia visual de mujeres	1	0	1	0	2
Actividades de igualdad y reflexión crítica	0	0	0	0	1
Cambios de roles de género	0	1	2	0	0
Lenguaje inclusivo	1	1	3	1	1

Fuente: elaboración propia.

La ausencia de mujeres como sujetos históricos es particularmente notable. Solo Vicens Vives menciona una figura femenina concreta –Clara Campoamor– en el contexto de la conquista del sufragio dentro del marco causal previo a la contienda, aunque lo hace de manera marginal y sin desarrollo crítico. La participación política de las mujeres tampoco recibe atención sistemática y ninguna editorial incorpora el sufragio femenino como un eje interpretativo del cambio social. SM constituye una excepción parcial, al incluir en un apartado externo al bloque temático el análisis de discursos de Campoamor y Victoria Kent, aunque sin vinculación directa con la situación previa al conflicto y la posterior dictadura.

En relación con el papel de las mujeres durante la Guerra Civil, Vicens Vives realiza una alusión breve a las milicianas republicanas señalando que "unas 7000 mujeres lucharon en la Guerra Civil española en el bando republicano" (p. 105), sin que esta mención se acompañe de contexto ni análisis. El resto de las editoriales silencia por completo su implicación activa en el conflicto o en los procesos de resistencia. Del mismo modo, la represión específica hacia las mujeres bajo la dictadura, así como el retroceso de derechos y el control institucional de género, son escasamente abordados. Edebé menciona de forma genérica un "retroceso en los derechos de las mujeres y los trabajadores" (p. 193)–¿sugiriendo, acaso, que una mujer no podía ser ambas cosas al mismo tiempo? – mientras que Santillana es la única editorial que dedica un apartado específico a esta cuestión. En él se describe con claridad la imposición de roles tradicionales, la subordinación jurídica y social, y las limitaciones en el acceso al trabajo, al ámbito público y a la ciudadanía plena:

> Durante el franquismo, el papel de la mujer se redujo casi en exclusiva al de esposa y madre. Pero era el padre el que tenía la potestad sobre los hijos y las hijas. Estaba mal visto que las mujeres trabajaran fuera de casa. Solo las más pobres lo hacían y percibían salarios muy bajos. Incluso había profesiones prohibidas para ellas, por ejemplo, no podían ser juezas o mineras. Las mujeres perdieron los derechos logrados durante la Republica y necesitaban el permiso de su padre o de su marido para cosas como viajar al extranjero (p. 125).

En cuanto a la presencia visual de mujeres, la tónica dominante es su ausencia o su representación en roles tradicionales. Anaya y Vicens Vives las muestran en comedores de beneficencia, lo que refuerza estereotipos asistencialistas. Santillana incluye imágenes de mujeres, hombres y niños, durante los bombardeos a Madrid, lo que aporta cierta visibilidad al sufrimiento civil, pero sin enfatizar su agencia. Solo Vicens Vives representa a las mujeres en carteles de propaganda política y en una imagen relacionada con el sufragio femenino, que, además es la única del corpus que está asociada a una actividad de reflexión crítica sobre igualdad. Cabe mencionar que Edebé incluye, en otro apartado no vinculado al bloque histórico analizado, una situación de aprendizaje denominada "Qué significa ser una niña de la guerra" (pp. 149-154); sin embargo, el enfoque es superficial y no se analiza de forma diferenciada la experiencia femenina ni su papel específico en el contexto histórico, más allá de una propuesta de investigación personal sobre Marie Sklodowska y Ana Frank.

Respecto al lenguaje inclusivo, casi todas las editoriales recurren principalmente al masculino genérico, lo que contribuye a invisibilizar aún más a las mujeres en el discurso histórico. Solo Santillana muestra un esfuerzo sostenido por incorporar un lenguaje más inclusivo y equilibrado. Esta omisión lingüística refuerza la exclusión simbólica de las mujeres como protagonistas activas.

En conjunto, los resultados ponen de manifiesto una exclusión persistente del sujeto femenino en la narrativa escolar, tanto en el plano textual como visual. Salvo excepciones puntuales, las mujeres no son representadas como agentes históricos ni se aborda su experiencia diferenciada de la represión y la exclusión durante el franquismo. Estos hallazgos confirman lo señalado por estudios previos (Díez y García, 2023; López-Navajas, 2014; Outeiral et al., 2023; Rausell, 2019), que advierten de la continuidad de una "historia sin mujeres" en los manuales escolares, incluso en el contexto de las reformas educativas más recientes.

5. Reflexiones finales

El presente estudio ha permitido identificar avances limitados y numerosas carencias en el tratamiento de la Guerra Civil y la dictadura franquista en los libros de texto de Educación Primaria vigentes bajo la LOMLOE en España. Si bien el nuevo currículo incluye entre sus saberes básicos del tercer ciclo la memoria democrática, el reconocimiento de las víctimas de la violencia y la consideración del papel histórico de hombres y mujeres, los resultados revelan que estos principios no se han traducido de forma sistemática en los manuales escolares.

Uno de los aspectos más destacables es la incorporación manifiesta de términos clave como "golpe de Estado", "sublevados", "dictadura" o "represión", así como una representación más crítica del franquismo en algunos manuales. También se observan avances en la representación visual del conflicto y del período dictatorial, con el uso de algunas imágenes con carga simbólica o potencial interpretativo. Sin embargo, estos avances conviven con omisiones significativas y enfoques desproblematizados, lo que impide una comprensión profunda del pasado. Entre los déficits más relevantes destaca el tratamiento superficial o inexistente de las causas del conflicto. En muchos casos, el golpe de Estado de 1936 aparece descontextualizado, sin que se expliquen las tensiones estructurales, sociales y políticas que lo precedieron. Esta narrativa trasmite una visión

determinista del pasado, en la que la Guerra Civil parece una consecuencia inevitable y no el resultado de decisiones políticas e ideológicas.

En cuanto al enfoque de género, apenas se mencionan figuras femeninas relevantes, la participación política y social de las mujeres durante la Guerra Civil y la dictadura es ignorada o reducida a roles pasivos, y la represión específica de género aparece de forma marginal. Solo una editorial dedica un apartado explícito al retroceso de derechos de las mujeres bajo el franquismo y contextualiza la subordinación legal, social y económica de las mujeres. La presencia visual femenina es aún escasa y, cuando existe, suele reproducir estereotipos asistenciales o victimistas. Estas carencias limitan gravemente la posibilidad de construir una memoria histórica inclusiva, en contradicción con los principios establecidos en la LOMLOE, y refuerzan una narrativa androcéntrica que silencia las múltiples formas de participación, resistencia y sufrimiento de las mujeres durante los períodos abordados.

Asimismo, la infancia aparece prácticamente ausente como sujeto histórico. Los libros de texto no muestran cómo vivieron los niños y las niñas la guerra, la represión o el exilio, ni cómo fueron objeto de control ideológico y simbólico, desaprovechando los avances de la historia sociocultural. Esta invisibilidad es especialmente preocupante en un material dirigido precisamente a un público infantil. El exilio se trata de forma parcial y fragmentaria, sin abordar su dimensión política, sus implicaciones internacionales ni su continuidad en la Segunda Guerra Mundial. Ningún manual analiza la participación de las personas republicanas exiliadas en la lucha contra el fascismo europeo ni su posterior deportación ni represión en campos nazis. Esta omisión supone una pérdida de oportunidad para conectar el conflicto español con procesos transnacionales y para generar conciencia sobre el papel de los refugiados, la solidaridad y la justicia internacional.

Frente a este panorama, es fundamental reforzar la presencia de una narrativa más contextualizada, que vincule hechos y procesos, y que explique las causas estructurales y las consecuencias humanas del conflicto. Es necesario fortalecer la dimensión interpretativa y crítica de los contenidos, contextualizando los hechos en marcos históricos amplios y conectándolos con procesos sociales, culturales y éticos relevantes. Igualmente, debe integrarse de forma transversal una perspectiva de derechos humanos y de memoria democrática, que permita al alumnado comprender los mecanismos de represión, exclusión y resistencia. Además, resulta imprescindible incorporar el enfoque de género de forma coherente y no anecdótica, visibilizando las experiencias, aportaciones y violencias específicas que vivieron las mujeres durante el período. En cuanto al plano visual, se necesita un enfoque más crítico y didácticamente orientado de las imágenes, acompañado de actividades que favorezcan la alfabetización visual y el análisis histórico. De igual modo, sería conveniente una mayor inclusión de voces infantiles, testimonios y elementos que permitan al alumnado empatizar y comprender desde su propia experiencia.

Finalmente, hay que señalar que este estudio presenta algunas limitaciones, entre las que destaca la exclusión de los cuadernillos de actividades, que podrían complementar o matizar el enfoque de los textos principales. Asimismo, el análisis fue realizado por una única persona, lo que impide contrastar la codificación mediante consenso interevaluador,

si bien el uso de criterios explícitos y replicables contribuye a matizar ese sesgo. Además, sería conveniente examinar, en futuras investigaciones, hasta qué punto se abordan en las actividades las relaciones temporales pasado-presente-futuro y qué papel juegan en la formación de la conciencia histórica del alumnado. Es importante, en este sentido, evitar una lectura determinista de los manuales. Aunque los resultados muestran tendencias claras, no puede asumirse que lo que aparece en los libros de texto se traduzca automáticamente en lo que el alumnado aprende, ya que los contenidos siempre están mediados por la interpretación docente y por la lectura que realiza el estudiantado. Por tanto, sería pertinente examinar la recepción de estos contenidos por parte del profesorado y el alumnado, así como su implementación real en las prácticas didácticas.

Más allá de estas limitaciones, los resultados obtenidos tienen implicaciones directas para la práctica educativa. Para el profesorado de Educación Primaria, los manuales constituyen un recurso fundamental, aunque no exclusivo, que condiciona en gran medida la selección y organización de los contenidos. La información recogida en este estudio puede servir como diagnóstico de las fortalezas y carencias de estos materiales y, al mismo tiempo, como punto de partida para ampliar, matizar o cuestionar las narrativas que se presentan. Para el alumnado de esta etapa, abordar la historia reciente a través de narrativas escolares en gran medida desprovistas de complejidad histórica puede reducir las oportunidades de desarrollar un pensamiento histórico crítico y de vincular el pasado con el presente. La manera en que se les representa la Guerra Civil y la dictadura influye en cómo entiende el alumnado los conflictos, las memorias y los valores democráticos. Este aspecto adquiere aún mayor relevancia en aulas caracterizadas por la diversidad, donde estudiantes migrantes o con ascendencia migrante se enfrentan a relatos que pueden ser ajenos, fragmentarios o cargados de silencios.

En definitiva, los libros de texto siguen siendo un instrumento esencial en la enseñanza de la historia, pero su potencial como vehículo de memoria democrática, justicia social y pensamiento crítico está lejos de haberse cumplido plenamente. Las transformaciones legislativas deben ir acompañadas de una renovación profunda de los materiales escolares, de modo que la historia enseñada contribuya a construir una ciudadanía consciente, plural e informada, ya desde la educación básica. El presente estudio no solo aporta un diagnóstico del estado actual de los manuales de Educación Primaria respecto a la Guerra Civil y el Franquismo, sino que también abre un debate sobre cómo mejorar la enseñanza de la historia en clave democrática, inclusiva y crítica. De este modo, se aspira a contribuir tanto a la investigación académica como a la práctica educativa cotidiana, subrayando la función social de la historia escolar en la formación de una ciudadanía capaz de comprender el pasado en toda su complejidad.

Agradecimientos y financiación

Esta investigación se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación Nacional I+D+i: “Enseñanza y aprendizaje de la Historia en Educación Primaria y Secundaria ante los retos del mundo actual: análisis de la conexión entre pasado y presente para la promoción de una ciudadanía crítica (EduHiCon 2)”, PID2024-155611ONB-100.

Contribución específica de los autores

La persona firmante es responsable única de la concepción, diseño, análisis, redacción y revisión del manuscrito.

Bibliografía

Aguilar, P. (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política. El caso español en perspectiva comparada*. Alianza Editorial.

Alba, N. de, Pérez, N. y Navarro, E. (2024). El conflicto en el currículum de la LOMLOE. Un análisis desde el área de Ciencias Sociales en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. En D. Ortega-Sánchez, J. Castellví y N. González (eds.), *Enseñar el conflicto. Perspectivas, significados y límites en la educación para una cultura democrática y la justicia social* (pp. 101-112). Dykinson S.L.

Apple, M. W. (1993). El libro de texto y la política cultural. *Revista de Educación*, *301*, 109-126.

Arias, L. Egea, A., Sánchez, R., Domínguez, J. García., F. J. y Miralles, P. (2019). ¿Historia olvidada o historia no enseñada? El alumnado de Secundaria español y su conocimiento sobre la Guerra Civil. *Revista Complutense de Educación*, *30*(2), 461-478. https://doi.org/10.5209/RCED.57625

Banderas, N. y Fuertes, C. (2021). Los docentes frente a los manuales escolares para la enseñanza de la historia reciente de España. En D. Parra y X. M. Souto (coords.), *El profesorado como agente de cambio* (pp. 133-149). Nau Llibres.

Banderas, N. (2025). Fuentes visuales y audiovisuales para la enseñanza de la dictadura franquista: un análisis de las percepciones del profesorado en activo. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, *48*, 19–40. https://doi.org/10.7203/dces.48.29306

Bel, J. C. (2017). Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo. *Revista de educación*, *377*, 82-112. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-377-354

Bel, J. C. y Colomer, J. C. (2017). Guerra Civil y franquismo en los libros de texto actuales de Educación Primaria: análisis de contenido y orientación didáctica en el marco de la LOMCE. *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, *17*, 1–17. Recuperado de http://revista.muesca.es/articulos17/392-juan-carlos-bel-martinez-y-juan-carlos-colomer-rubio

Bel, J. C., Colomer, J. C. y Valls, R. (2018). Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares. *Educación XX1*, *22*(1). https://doi.org/10.5944/educxx1.20008

Boyd, C. P. (2006). De la memoria oficial a la memoria histórica. La Guerra Civil y la Dictadura en los textos escolares de 1939 al presente. En S. Juliá (coord.), *Memoria de la guerra y del franquismo* (pp. 79-99). Taurus.

Carril-Merino, M. T., Llonch, N., de la Calle-Carracedo, M. y Ortega-Cervigón, J. I. (2024). Explorando iconos culturales medievales en Educación Primaria: comparativa en manuales escolares de Cataluña y Castilla y León. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *27*(2), 35–50. https://doi.org/10.6018/reifop.601331

Castillejo, E. (2009). Análisis del contenido ideológico de los manuales de Historia, *Bordón. Journal of Education*, *61*(2), *45-57*.

Castro, B., López-Facal, R., Jiménez G. y Schugurensky, D. (2021). What can be learned from decontextualised heritage? En C. Gómez, P. Miralles y R. López (eds.), *Handbook of Research on Teacher Education in History and Geography* (pp. 283-308). Peter Lang.

Delgado, A. (2022). La enseñanza de la Historia y los debates parlamentarios en la reforma educativa de la LOMLOE. *Ayer. Revista de Historia Contemporánea*, *127*(3), 337–352. https://doi.org/10.55509/ayer/975

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The SAGE handbook of qualitative research (4.ª ed.)*. SAGE.

Diez, E. J. (2014). La memoria histórica en los libros de texto escolares. *Revista Complutense de Educación*, *25*(2), 393-409. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41613

Díez, E. J. (2020). *La asignatura pendiente: La memoria histórica democrática en los libros de texto escolares*. Plaza y Valdés Editores.

Díez, E. J. y García, B. (2023). *La memoria histórica democrática de las mujeres. Segunda República, Guerra y Exilio*. Plaza y Valdés Editores.

Díez, E. J. y Rodrigues, J. (2024). *Las políticas educativas sobre la memoria histórica democrática desarrolladas actualmente* [Comunicación en congreso]. II Congreso Internacional Historia con Memoria en la Educación, Navarra. https://congresohistoriaconmemoriaenlaeducacion.org/wp-content/uploads/2024/09/enrique-diez-jonatan-rodrigues-las-politicas-educativas-sobre-la-memoria-historica-democratica-en-la-actualidad.pdf

Domínguez-Almansa, A. y López-Facal, R. (2015). Paisajes invisibles, patrimonios en conflicto: experiencias en la formación del profesorado y la Educación Primaria. En A. M. Hernández, C. R. García y J. L. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 713-720). Universidad de Extremadura y AUPDCS.

Domínguez-Almansa, A. y López-Facal, R. (2017a). Formación de maestros y educación patrimonial. *Estudios pedagógicos, 43*(4), 49-68. https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400003

Domínguez-Almansa, A. y López-Facal, R. (2017b). Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de Educación*, *375*, 86-109. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-336n

Epstein, T. y Peck, C.L. (eds.) (2019). *Teaching and learning difficult histories in international contexts. A sociocultural approach*. Routledge.

Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.

Fernández, B. (2021). La Formación cívica y la enseñanza de la guerra civil española: los temas controvertidos en la educación secundaria. *Clío*, *47*, 1-22. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2021475856

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa (2.ª ed.)*. Morata.

Fuertes, 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, C. (2019). Pervivencias en las narrativas sobre la dictadura franquista en los manuales escolares actuales. En D. Parra y C. Fuertes (coords.) *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas* (pp. 209-236). Tirant Humanidades.

Fuertes, C. (2023). Entre silencios y ambigüedades: la historia reciente de España en los libros de texto. En C. Fuertes y D. Parra (coords.), *La España reciente (c. 1931-c. 1982). Actualización para una educación crítica* (pp. 15-40). PUV.

Gámez-Ceruelo, V. y Sáez, I. (2017). La imagen como documento gráfico visual en la enseñanza de la historia en educación primaria en perspectiva comparada. Análisis y propuesta didáctica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *20*(2), 127–142. https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.284781

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. History and History Teaching, 50*, 1-18. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.20245010825

González, J.-M., Rivero, P. y García Ceballos, S. (2024). Uso del libro de texto en España: un estudio exploratorio con profesorado de Geografía, Historia e Historia del Arte. *El Futuro del Pasado*, *16*, 1075–1105. https://doi.org/10.14201/fdp.31282

Grever, M. y Van Der Vlies, T. (2017). Why national narratives are perpetuated: A literature review on new insights from history textbook research. *London Review of Education*, *15*(2). https://doi.org/10.18546/LRE.15.2.11

Hamodi, C. (2014). ¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género? estudio del lenguaje icónico de dos editoriales. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, *7*(1), 30- 55.

Ibáñez, S. y Alonso-Centeno, A. (2021). Pervivencia e influencia de los mitos fundacionales del franquismo en los textos escolares de la enseñanza secundaria castellanoleonesa. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, *15*, 69-102. https://doi.org/10.6018/pantarei.453351

Jaén, S., Cruz, A. de la y Cruz, S. (2025). Historia soterrada. La represión franquista en los libros escolares de Bachillerato. *Vegueta. Anuario de la Facultad de Geografía e Historia*, *25*(1), 375-397. https://doi.org/10.51349/veg.2025.1.15

Korostelina, K. y Lässig, S. (Eds.) (2013). *History education and post-conflict reconciliation: Reconsidering joint textbook projects*. Routledge.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology (2.ª ed.)*. SAGE.

Kropman, M., van Boxtel, C. y van Drie, J. (2020). Narratives and Multiperspectivity in Dutch Secondary School History Textbooks. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, *12*(1). https://doi.org/10.3167/jemms.2020.120101

López-Facal, R. y Santidrián, V. M. (2011). Los "conflictos sociales candentes" en el aula. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 69*, 8-20.

López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, *363*, 282-308. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188

López-Zurita, M. y Felices, M.ª M. (2023). Temas controvertidos para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones y usos en docentes de Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, *41*(1), 9-30. https://doi.org/10.6018/educatio.456711

Luna, U., Castrillo, J., Gillate, I. y Ibáñez-Etxeberría, A. (2021). Conocimientos del profesorado en formación inicial sobre la Guerra Civil y su tratamiento en las aulas. *El Futuro del Pasado*, *13*, 613-639. https://doi.org/10.14201/fdp.27127

Miralles, P. y Gómez, C. J. (2017). Enseñanza de la historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas. *Historia y Memoria de la Educación*, *6*, 9-28. https://doi.org/10.5944/HME.6.2017.18745

Molpeceres, A. (2011). Conflictos: la memoria de los alumnos. De la Guerra Civil a la transición. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, *69*, 21-28.

Navarro, E., Alba, N. de y Pérez, N. (2023). La enseñanza de las ciencias sociales para educar a la ciudadanía. Un análisis del currículum de la LOMLOE en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. En C. R. García, A. Razquín, M. del M. Felices, M. J. López y J. L. Zorrilla (eds.), *Educación en memoria histórica y democrática. Currículum y experiencias en educación formal, no formal y formación del profesorado* (pp. 75-82). Dykinson S.L.

Outeiral, N., Riveiro, T. y Domínguez, A. (2023). Memoria histórica con perspectiva de género en las aulas de Primaria. En C. R. García, A. Razquín, M. del M. Felices, M. J. López y J. L. Zorrilla (eds.), *Educación en memoria histórica y democrática. Currículum y experiencias en educación formal, no formal y formación del profesorado* (pp. 283-291). Dykinson S.L.

Pedrouzo, A. y Castro, B. (2021). Del Pazo de Meirás a la Matanza de Oseira: intervención educativa sobre memoria, patrimonio y conflicto. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *96* (35.3), 11-28. https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91335

Pingel, F. (2008). Can truth be negotiated? History textbook revision as a means to reconciliation. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, *617*(1), 181-198.

Rausell, H. (2019). La historia de las mujeres y el "derecho al pasado". En D. Parra y C. Fuertes (coords.) *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas* (pp. 237-253). Tirant Humanidades.

Rich, T. y An, S. (2022). Teaching Difficult Histories of Immigration at the Elementary Level. In L. McArthur, M. Sheppard & S. A. Levy (eds.), *Teaching Difficult Histories in Difficult Times: Stories of Practice* (pp. 167-178). Teachers College Press.

Rodríguez, R. A. y Simón, M. M. (2014). La construcción de la narrativa nacional española en los manuales escolares de Educación Primaria. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, *29*(1), 101-113.

Rodríguez, R. A. y Solé, G. (2018). Los manuales escolares de historia en España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en Educación Primaria y Secundaria. *Arbor*, *194*(788): a444. https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2004

Romero, J. (2021). Apuntes para una sociogénesis del currículo centrado en problemas sociales. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, *9*, 14-40. https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.14

Romero, J., Louzao, M. y Macías, D. (2024). Populismo y didáctica crítica de las ciencias sociales. *Con-ciencia Social*, *7*, 51-86. https://doi.org/10.7203/con-cienciasocial.7.28398

Sáiz, J. y Colomer, J.C. (2023). Metodología y fuentes sobre la historia reciente de España en los libros de texto: limitaciones y posibilidades para enseñar pensamiento histórico. En C. Fuertes y D. Parra (coords.), *La España reciente (c. 1931-c. 1982). Actualización para una educación crítica* (pp. 61-83). PUV.

Sáez-Rosenkranz, I. y Martínez-Gil, T. (2022). Apéndices de la historia reciente: sujetos, patrimonio y vida cotidiana en los libros de texto. En A. J. Farrujia (coord.), *Patrimonio cultural, género y educación. Los libros de texto como transmisores del conocimiento en primaria y secundaria* (pp. 17-32). Octaedro.

Serafini, F. (2014). *Reading the Visual: An Introduction to Teaching Multimodal Literacy*. Teachers College Press.

Silva, E. (2020). *Agujeros en el silencio: renglones de memoria contra la impunidad del franquismo (2000-2020)*. Postmetrópolis Editorial.

Subirats, M. (2022). Libro de texto: una cultura androcéntrica. En A. J. Farrujia (coord.), *Patrimonio cultural, género y educación. Los libros de texto como transmisores del conocimiento en primaria y secundaria* (pp. 17-32). Octaedro.

Wooley, R. (2010). *Tackling Controversial Issues in the Primary School. Facing life's challenges with your learners*. Routledge.

Valls, R. (2009). *Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas*. PUV.

Valls, R., Parra, D. y Fuertes, C. (2017). Los temas históricos conflictivos y su abordaje escolar: un ejemplo español. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, *25*, 8-21.

Valls, R. (2019). Enseñanza escolar de la historia y uso de los manuales en las aulas. En D. Parra y C. Fuertes (coords.) *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas* (pp. 125-147). Tirant Humanidades.

Fuentes

Anaya 6 (2023). Benítez, J. K. (coord.) (2023). *6 Primaria. Ciencias Sociales*. Editorial Anaya.

Grupo Edebé (2023). *Ciencias Sociales 6 (volumen 2)*. Editorial Edebé.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado 295, de 10 de diciembre de 2013. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886

Ley 20/22, de 19 de octubre, de Memoria Democrática. Boletín Oficial del Estado 252, de 20 de octubre de 2022. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-17099

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

Santillana 6 (2023). Grence, T. (dir.) (2023). *Ciencias Sociales 6. Primaria*. Editorial Santillana.

SM 6 (2023). Garín, M., Martín, S., López, J. G. y Equipo SM (2023). *Revuela 6. Ciencias Sociales*. Editorial SM.

Vicens Vives 6 (2023). Batet, M., Domínguez, J., Gatell, C. y Sobrino, D. (2023). *Ciencias Sociales 6. Educación Primaria*. Editorial Vicens Vives.

CC BY

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