

La batalla por la narrativa de la memoria histórica democrática en el sistema educativo: cuando la historia oculta el pasado

The battle for the narrative of democratic historical memory in the educational system: when history hides the past

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-408-668>

Enrique-Javier Díez-Gutiérrez

<https://orcid.org/0000-0003-3399-5318>

Universidad de León

Mauro-Rafael Jarquín-Ramírez

<https://orcid.org/0000-0002-0496-091X>

Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de la investigación sobre el conocimiento que tienen actualmente los jóvenes que han terminado Educación Secundaria en España respecto a la represión de la Guerra Civil, la represión franquista y la lucha antifranquista. Se ha utilizado una metodología mixta, triangulando instrumentos cualitativos (entrevistas y grupos de discusión) y cuantitativos (cuestionario). Los resultados muestran que no siempre se llega a estos temas o se dan por encima, y que los contenidos desarrollados en los libros de texto y materiales curriculares aún mantienen silencios, versiones tergiversadas o equidistantes y ocultamientos deliberados. Se concluye que es necesario disputar el relato de una memoria histórica democrática de forma rigurosa y extensa en el currículum escolar frente a la presión de la ultraderecha en su actual “batalla cultural” contra la memoria y ayudar a reconstruir un currículum contrahegemónico, que tome en cuenta a las víctimas que han quedado en los márgenes de la historia, para que “su nombre no se borre de la memoria” de las futuras generaciones.

Palabras clave: Memoria Histórica Democrática; Historia de España; Currículo escolar; Sistema Educativo; Enseñanza de la Historia

Abstract

This article presents the results of research on the knowledge that young people who have completed secondary education in Spain currently have about the repression of the Civil War, Franco's repression and the anti-Franco struggle. A mixed methodology has been used, triangulating qualitative (interviews and discussion groups) and quantitative (questionnaire) instruments. The results show that these issues are not always dealt with or are glossed over, and that the contents developed in textbooks and curricular materials still maintain silences, distorted or equidistant versions and deliberate concealments. It is concluded that it is necessary to dispute the account of a democratic historical memory in a rigorous and extensive way in the school curriculum in the face of pressure from the ultra-right in its current "cultural battle" against memory and to help rebuild a counter-hegemonic curriculum, which takes into account the victims who have been left on the margins of history, so that "their name is not erased from the memory" of future generations.

Keywords: Democratic Historical Memory; History of Spain; School curriculum; Educational System; History Teaching

Introducción

En la legislación educativa española el estudio de la Historia es considerado un elemento fundamental de la actividad escolar. Tanto la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2007, como la actual LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) señalan que sirve para profundizar en el conocimiento de la herencia personal y colectiva, así como para comprender los fenómenos y procesos históricos del pasado y proporciona asimismo conocimientos relevantes que influyen en la visión personal y colectiva sobre el presente. Además, hemos de tener en cuenta que la asignatura de Historia que se imparte en los centros educativos es el único momento para buena parte de la población en que tienen contacto directo con la historia académica (Marina, 2015).

La enseñanza de la historia durante la época del régimen franquista permitió la manipulación de los acontecimientos históricos, tanto del pasado

más alejado como de los acontecimientos más cercanos a él, es decir, los años de la II República y la Guerra de España, la represión franquista y la lucha antifranquista (De la Cuesta y Odriozola-Gurrutxaga, 2018). Este hecho fomentó la creación de una memoria colectiva adulterada para muchas generaciones de españoles y españolas. De hecho, el franquismo silenció la memoria democrática republicana, tanto la de los vencidos como la de los resistentes y reconstruyó un relato donde se invertían radicalmente los términos: las víctimas se convertían en culpables y los golpistas y represores aparecían como los héroes, para así consolidar una nueva memoria colectiva afín a sus propósitos (Castillejo, 2008).

La muerte del dictador y la transición a la democracia supuso la esperanza de un cambio sustancial en el sistema educativo y especialmente en la enseñanza de la Historia de España. Pero lo cierto es que durante la época de la denomina “Transición” se evitó centrar muchos esfuerzos en restablecer el reconocimiento y la dignidad de quienes habían luchado por defender la legalidad democrática de la II República y que fueron perseguidos, represaliados y fusilados durante la Guerra de España y la posguerra y no se produjo ningún proceso de condena de la dictadura fascista del franquismo ni de quienes habían sido partícipes en ella (De la Cuesta y Odriozola-Gurrutxaga, 2018).

Durante prácticamente las tres primeras décadas de la democracia española la visibilización de esa memoria ocultada y tergiversada por el franquismo no fue cuestionada tampoco por los gobiernos de la Transición. El pacto de “no mirar atrás para reabrir heridas” fue impuesto, tanto en la sociedad como en la educación, con la excusa del denominado “ruido de sables” (haciendo referencia a un posible nuevo golpe de estado fascista) y alegando la necesidad de una “filosofía” basada en “superar el pasado”. Los “poderes fácticos”, ligados a la dictadura franquista, que seguían copando los puestos de poder, siguieron imponiendo su visión y su relato en la escuela, a pesar de que en el ámbito académico español ya había sólidos estudios cuestionando y denunciando ese relato, generando una historiografía abundante y consolidada que se ignoraba sistemáticamente en los contenidos académicos (Díez-Gutiérrez, 2022).

Esto condicionó el desarrollo de una política de la memoria en el sistema educativo. La falsa memoria del franquismo no se vio cuestionada por

una política de la memoria sustentada en los referentes democráticos republicanos, que vinculara realmente la II República con la democracia surgida en la transición. Se mantuvo así una “política del olvido” en los libros de texto y los materiales curriculares, que ha mantenido una visión de la historia que justifica la “política del olvido” establecida institucionalmente (Barreiro, 2017; Rina, 2019).

El primero de los pasos en comenzar a disipar esa niebla dentro de la memoria histórica creada en torno a la II República, la guerra y la dictadura fascista se produjo en el año 2007 con la primera Ley de Memoria Histórica. Pero llegaba treinta años tarde y con muchas omisiones, como denunciaron reiteradamente movimientos memorialistas y no tuvo incidencia real en el cambio del sistema educativo, donde la memoria histórica democrática sigue constituyendo una “asignatura pendiente” (Ardoiz *et al.*, 2020).

Posteriormente las diferentes leyes autonómicas de memoria histórica y la reciente ley de Memoria Democrática de 2022 parecían destinadas a reparar esa desmemoria, ese “memoricidio” que evitaba, una y otra vez, aplicar de forma clara y directa los principios internacionales de derechos humanos de verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición también en la educación.

Sin embargo, la actual ley educativa, la LOMLOE, reduce los contenidos de la memoria histórica democrática a un genérico y difuso estudio de la “historia de la democracia y su contribución al fortalecimiento de los principios y valores democráticos definidos en la Constitución española”, en su disposición adicional cuadragésima primera. Sorprende este diluido enfoque, cuando sin embargo obliga esta misma ley a todo el alumnado español a estudiar el holocausto judío; pero nada dice expresamente del “holocausto español”, como le denominó Preston (2011).

Lo anteriormente expuesto nos ha llevado a plantear esta investigación para tratar de estudiar el nivel de conocimiento que posee el alumnado sobre la represión franquista y la lucha antifranquista. Consideramos que si cualquier alumno o alumna que finaliza su periodo escolar sin tener unos mínimos conocimientos sobre tales acontecimientos de la historia de España es un indicador claro de que algo se debe modificar en el sistema educativo (Cano y Navarro-Medina, 2019).

Método

La finalidad de esta investigación ha sido indagar en el conocimiento que, sobre las consecuencias de la dictadura y la represión franquista y la lucha antifranquista, tienen actualmente los jóvenes que han acabado recientemente sus estudios no universitarios.

La investigación se centra en explorar el conocimiento real que sobre la memoria histórica democrática tiene el alumnado español que ha pasado por la escuela tras haber realizado los cursos de 4º de ESO, de 2º bachillerato o cursos similares correspondientes a la ordenación de otras leyes educativas anteriores. Pues la Historia de España es una materia que se imparte en todos los centros docentes, y además durante dos cursos escolares: 4º de Secundaria Obligatoria y 2º de Bachillerato.

Queremos saber si los jóvenes realmente tienen acceso a un conocimiento riguroso y sólido de la historiografía actual sobre la dictadura y la represión franquista, y la lucha antifranquista, o si por el contrario, una vez que han pasado por el sistema educativo, no son conocedores de determinados hechos que ocurrieron durante la Guerra Civil y la dictadura como, por ejemplo, la represión y la lucha antifranquista (Gutiérrez, 2019).

La complejidad de la realidad social que se investiga favorece la utilización de una metodología cualitativa y cuantitativa de forma complementaria que ayude a comprender el fenómeno estudiado. Es lo que se ha venido a llamar “triangulación metodológica” (Feria *et al.*, 2019). Esta triangulación implica que ambos métodos se vigorizan mutuamente, brindando puntos de vista y percepciones que no podrían ofrecer por separado; contrastando resultados y obligando a replanteamientos y razonamientos más depurados (Páramo, 2018).

Instrumentos y procedimiento

Como comentamos, la triangulación de instrumentos de investigación robustece los resultados de la investigación al complementar la aplicación de diversas técnicas en la misma investigación para recabar información contrastando los resultados (Torres, 2021).

Se han utilizado tres instrumentos de recogida de información:

- uno de corte más cualitativo, el grupo de discusión (Chaverri, 2017).
- otro que se enmarca dentro de la metodología cuantitativa, el cuestionario
- y las entrevistas que también son de corte cualitativo y que nos ayudaron en profundizar aquellos aspectos que habían quedado más ambiguos o a matizarlos (Nadège y Bürki, 2022).

La encuesta “Memoria Histórica Democrática en la educación” fue diseñada inicialmente con Google Forms con 26 indicadores, divididos en seis apartados (variables, conocimiento, represión, resistencia, recuperación memoria, acuerdo con afirmaciones). Para validar el contenido de esta se aplicó un método Delphi de consulta a personas expertas (Ruiz, 2014). En esta fase, seis personas expertas en este campo de investigación analizaron la idoneidad de los indicadores y propusieron un conjunto de cambios, referidos al contenido y a la estructura del cuestionario: precisión lingüística, cierre de ítems, cambio de orden de algunas preguntas y eliminación de dos preguntas por considerar que no se ajustaban al objeto de la investigación. Se elaboró, a partir de esta revisión, una segunda versión del instrumento.

Esta nueva versión, se sometió a un segundo proceso de validación para probar su fiabilidad (Ruiz, 2014) mediante su aplicación, como prueba piloto, a un grupo de 25 alumnos y alumnas, seleccionados por conveniencia.

Al analizar los resultados de la aplicación piloto, se encontraron dos aspectos que facilitaron la mejora de su versión definitiva y contribuyeron a la comprensión de esta. Estos cambios se introdujeron en la versión final del cuestionario realizando correcciones léxicas en dos preguntas.

El cuestionario final se compuso de seis apartados con 24 preguntas.

4 preguntas de caracterización demográfica; 4 preguntas sobre conocimiento sobre la materia; 3 sobre el tema de la represión; 4 sobre la resistencia anti-franquista; 8 sobre el tema de la recuperación de la memoria histórica democrática; y una final sobre el grado de acuerdo con una serie de afirmaciones globales.

Al final del cuestionario se le proponía los participantes si estaban dispuestos a ser entrevistados sobre las cuestiones planteadas en el cuestionario, con una mayor profundidad y respondiendo de forma abierta a aquellos aspectos que más les preocuparan sobre lo abordado o sobre elementos que no se hubieran planteado pero que fueran importantes para ellos.

Se realizaron 44 entrevistas, cuya media de duración fue de 90 minutos y fueron realizadas en su mayoría por teléfono o videoconferencia (excepto aquellas que fue factible desplazarse para poder realizarlas presencialmente), y en las que se abordaban las mismas cuestiones planteadas en el cuestionario, pero dando la posibilidad de matizar las respuestas, argumentarlas y ampliar aspectos que no habían sido abordados en la encuesta. Esto nos permitió complementar algunos aspectos relevantes que exponemos en los resultados, citando literalmente contestaciones recogidas en dichas entrevistas.

Por último, se realizaron 5 grupos de discusión con 22 estudiantes que permitieron contrastar diferentes puntos de vista mediante un debate en el que todos los participantes pudieran comunicar su opinión en forma relativamente equiparada en cuanto a la posibilidad de expresarla y contrastarla de forma argumentada con el resto de los participantes (Escobar & Escobar, 2023).

Muestra

Los resultados obtenidos por medio de los tres instrumentos antes referenciados han aportado la siguiente muestra de 3.591 personas: 44 personas entrevistadas en profundidad, 5 grupos de discusión en los que participaron 22 estudiantes y 3.591 personas que han contestado al cuestionario aplicado. La población que más participó en la encuesta fue de Castilla y León (23,4%), pero hay representación de todas las comunidades autónomas, donde destacan: Comunidad de Madrid (16%), Cataluña (12,3%) y Andalucía (11,3%). En cuanto el porcentaje de participación por sexo: 58,4% mujeres y 41,6%

hombres. Asimismo, en cuanto a la edad el 70% de los participantes se encontraban en la horquilla de 16-30 años y, en cuanto a estudio, casi el 70% habían concluido los estudios de bachillerato. Es decir, la mayoría de la población participante (Rositas, 2014) es gente joven y la cual, en teoría, habría estudiado historia de España en los años de democracia.

Resultados

Se exponen a continuación los principales resultados de la investigación de acuerdo a los hallazgos encontrados a través de los instrumentos de investigación aplicados, centrándonos en las categorías extraídas del análisis de las respuestas recogidas, en torno a los principales bloques temáticos o tópicos planteados en el estudio:

- Tiempo dedicado a la memoria histórica en las clases.
- Desde qué enfoque se abordó la dictadura franquista.
- Cómo se abordó la represión franquista en las clases
- La lucha antifranquista

La última pregunta, referida a los contenidos generales explicados en las aulas, versó sobre cómo se les había explicado el franquismo de un modo genérico, es decir, como se lo habían definido. Al igual que en las otras preguntas se mantuvo un porcentaje de personas que no habían llegado o no recordaban como se les explico (13,4% y 15,9% respectivamente). En cuanto a las definiciones, los resultados obtenidos fueron los siguientes: una dictadura fascista (28,2%), un régimen autoritario (27,1%), un gobierno totalitario (10%) y un periodo de autarquía (5,5%). Es decir, más del 80% no califican al régimen de Franco ni como dictadura, ni como fascista, mostrando que no son conocedores de la realidad histórica que tiene el consenso de la comunidad científica. Dentro de este porcentaje, destacan dos datos:

- el primero que se mantiene la ratio de personas desinformadas (alrededor del 30%)
- y en segundo lugar que el 5% lo define tal cual se veía a sí mismo el

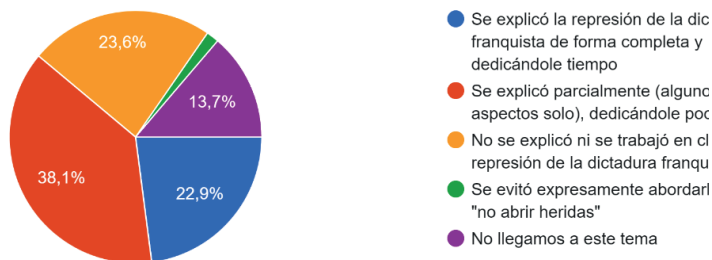
régimen, como un simple periodo de autarquía.

A pesar de estos resultados, casi el 30% si lo califica como una dictadura fascista, lo cual supone que estamos avanzando, aunque muy lentamente y con lagunas, puesto que este valor debería ser como mínimo el mensaje mayoritario de la muestra.

En la primera parte del bloque de cuestiones referentes a la represión franquista que se les planteó a las personas participantes en esta investigación fue si recordaban haber estudiado en clase contenidos sobre la represión de la dictadura franquista en su centro escolar. Los datos obtenidos gráfico I son los siguientes:

- solo un 22,9% recordaban que se había explicado la represión de la dictadura franquista de forma completa y dedicándole tiempo,
- un 38,1% afirmó que se explicó parcialmente (algunos aspectos solo), dedicándole poco tiempo,
- un 23,6% aseguró que no se explicó ni se trabajó en clase la represión de la dictadura franquista,
- un 1,9% explican que se evitó expresamente abordarlo “para no abrir heridas”,
- un 13,7% que ni siquiera se llegó a ese tema.

GRÁFICO I. *¿Recuerdas haber estudiado en clase contenidos referentes a la represión de la dictadura franquista, en tu centro escolar?*



Fuente: Cuestionario realizado entre enero-diciembre 2022

Lo cual significa que un 77% no trataron en los contenidos escolares

de las materias correspondientes la represión de la dictadura franquista. Una laguna sustancial referida a 40 años de dictadura que es ignorada por más de tres cuartas partes del alumnado que pasó por las aulas. Lo cual confirma lo que se analizó anteriormente respecto al estudio preliminar sobre cómo se estudió el inicio de la guerra de España y el franquismo, donde aproximadamente el 80% del alumnado no había sido formado e informado con los términos óptimos y aceptados dentro de la comunidad científica.

Sin lugar a dudas, lo relevante de este bloque son los tres últimos resultados, puesto que señalan tres problemas inherentes al sistema educativo a la hora de exponer y trabajar estos temas con el alumnado y, por ende, a la presente y futura sociedad.

- El primer problema sería el mantener la idea de que abordar el pasado reabre heridas, idea que emana directamente del discurso de la Transición.
- En segundo lugar, no abordar los contenidos de forma consciente, lo cual indica una falta de preparación del profesorado o bien la injerencia de determinadas corrientes políticas dentro del profesorado dedicado a la enseñanza de historia.
- Por último, no organizar el temario para que haya suficiente tiempo para abordar esta temática refleja un mal diseño organizativo de los contenidos escolares por parte de las administraciones y responsables educativos. En la actualidad se disponen de suficientes recursos bibliográficos para efectuar un completo acercamiento a esta temática, como por ejemplo la publicación de Paul Preston *El holocausto español: odio y exterminio en la Guerra De España y después*.

En las entrevistas nos encontramos con respuestas similares. Sobre todo, participantes que, de una forma más expresiva y desarrollada, indican que se les explicó por encima: *“a veces sí se mencionaba como la típica lista que te aprendes de memoria sobre la represión, pero no se explica desde una perspectiva de explicar y tratar con detalle”* (E2).

Otras señalan que realmente se omitió la explicación de estos contenidos: *“¡No!, muchos aspectos se omiten”* (E44) o *“¡no!, en absoluto. Se explican rasgos generales, como quizás la supresión de la libertad de asociación, la*

censura, etc., pero no se detallan los aspectos más cruentos de la represión franquista. Soy nieta de un preso político encarcelado por el Proceso 1001, que ni siquiera vimos en clase nunca, por ejemplo...” (E32).

A pesar de la cantidad, en cuanto a volumen y tipología, de represión ejercida por el régimen contra cualquier persona contraria a su ideario, consideramos que las cuatro más conocidas, supuestamente, serían: (a) “los paseos” y los fusilamientos (fosas comunes), (b) la represión sistemática, (c) la triple represión de las mujeres y (c) la represión económica. Por ello, decidimos evaluar la represión por medio de estas cuatro variables.

La primera de esas variables se corresponde con “los paseos” donde los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- un 27,3% reconocía que les hablaron de ellos en clase y recuerda lo que son,
- un 47,6% manifestaba que no se había hablado de ello,
- un 11,1% que se había tratado, pero no recordaban a qué se refería, no lo recordaba.
- Un 14% indicó que no llegaron a dar ese contenido.

Es decir, casi la mitad del alumnado no sabía lo que se encontraba detrás de ese eufemismo del “paseo” utilizado para esconder una realidad dramática y brutal: las ejecuciones extrajudiciales mediante fusilamientos, tras llevarlos a “dar un paseo”, de personas que defendían la democracia republicana o que no eran suficientemente afines a la causa fascista ni a los instigadores del golpe de estado.

Algo similar se constata al preguntarles por las cunetas y las fosas donde yacen más de 100.000 víctimas de la represión franquista (Etxeberria y Solé, 2019; Muñoz, 2019). Sólo el 19,9% contestaron que sí se habló y se analizó dentro de los contenidos abordados en su centro. El 32,4% refería que se había aludido a ello, pero sin aclarar cómo, quién y por qué y el 38,2% que no se trató el tema en clase. Por último, el 9,6% indicó que no se había llegado a ese tema.

Al igual que en cuestiones anteriores, observamos que aproximadamente el 80% no habían tenido una formación relativa a las fosas comunes.

Dentro de ese porcentaje destaca el 40%, al que no se le quiso explicar esta temática, lo cual es significativo porque refrenda el mensaje de 40 años de paz que pregonó el franquismo durante su periodo de vigencia y, todavía, mantienen partidos políticos actuales.

Asimismo, que al 32% no se les haya explicado el por qué de esas fosas es igual de preocupante y muestra el escaso interés por conocer en profundidad esta parte de nuestra historia que influye tanto en nuestro presente y futuro. Por último, observamos como casi el 10% no llegaron a ver este tema por falta de tiempo y un déficit en la planificación del programa educativo.

Para complementar el estudio respecto a las fosas comunes realizamos una pregunta directa en las entrevistas personales: *¿Y, además, crees que se debería llevar a los chicos y chicas de secundaria a conocer en el terreno cómo se llevan a cabo exhumaciones de fosas comunes de represaliados por el franquismo? ¿Por qué?* También se abordó en los grupos de discusión.

El motivo de esta pregunta era poder valorar la posibilidad de realización de visitas como forma complementaria a la explicación en las aulas. En su mayoría, la respuesta a la pregunta fue positiva como deseo y voluntad: *“conocer el trabajo que se está haciendo sí, pero ver en el momento como exhuman a represaliados tal vez es demasiado duro”* (E10).

En la misma línea anterior se expresaban en un grupo de discusión donde extrajimos la siguiente afirmación:

“Me parece una buena idea para intentar inculcar responsabilidad social y empatía para con las familias de las víctimas de la represión franquista. Oímos a algunos políticos que eso es “reabrir heridas”, que hay que “dejar descansar a los muertos”. No nos cuentan el dolor de una familia a la que arrebataron un miembro que nunca más volvieron a ver, que no pudieron desarrollar un duelo porque no tuvieron donde ir a llorar. Y hay miles de personas así, que no quieren ni tampoco merecen que la sociedad mire para otro lado, oculte y olvide a sus seres queridos asesinados por un dictador fascista” (E19).

El patrón se va prácticamente repitiendo, de una forma bastante similar, en otros aspectos relacionados con la represión franquista:

- un 15,9% consideraba que la represión sistemática y organizada a los “sospechosos” de ser desafectos del régimen fue analizada en clase.
- un 42,4% afirmaba que no se había hablado de ello en clase.
- un 29,4% que se había mencionado sin más explicación.
- un 12,3% señaló que no habían llegado a explicar este tema.
- un 80% desconocía este tipo de represión.

Lo anterior muestra la normalización de una visión de la dictadura como un periodo de “paz y calma” que la propia dictadura se encargó de difundir, pero que no se ha contrarrestado suficientemente ni siquiera en las aulas utilizando la historiografía reciente. Asimismo, observamos que se mantiene un porcentaje elevado de personas a las que durante su periodo de escolaridad nunca llegaron a conocer estos contenidos.

El cuarto apartado para analizar la represión fueron los aspectos referidos a la triple represión específica ejercida sobre las mujeres: por ser de izquierdas y “rojas”; por romper moldes y estereotipos durante la segunda república; y por ser familia o estar vinculadas a republicanos:

- un 56,4% indicó que no se le explicó ni lo vio en los libros de texto,
- un 3,6% indicó que no se explicó, pero sí aparecía en los libros,
- un 29% señala que se vio, pero no se profundizó en su explicación,
- solamente un 6% indicó que trataron este tema en clase y en profundidad,
- un 15% expuso que no se dio porque no se llegó a ese tema.

Sin duda, los resultados obtenidos en el estudio nos dejan datos muy preocupantes. El primero de ellos, es que a más de la mitad de los encuestados no se les explicó este tipo de represión. El segundo, que solamente el 6% recibió una formación completa. Por último, que a un 3,6% no se le explicó, ni aparecía siquiera en los libros de texto. Es decir, más del 90% desconoce que a las mujeres el régimen les suministraba un “tratamiento especial y específico” por ser mujeres en cuanto a la represión. Por lo tanto, los datos vienen a mostrar algo recurrente en la historia y en los libros de texto de historia: la

permanente y sistemática invisibilización de la mujer como un actor social.

Respecto a la represión económica ejercida por el régimen dictatorial, el último punto tratado se centró en preguntar sobre la incautación de bienes, que ha sido el origen de tantas grandes fortunas actuales.

- Un 15,6% expresaban que se había abordado en el aula las leyes de incautación de bienes de las familias republicanas represaliadas,
- un 52,8% dijeron que no se había tratado,
- un 18,2% que, aunque se había comentado, no se había explicado,
- un 13,4% restante que no se había llegado a ese tema.
- más del 80% no tuvo información clara y contrastada respecto a la figura de las incautaciones y las leyes de incautación de bienes del régimen dictatorial.

De ese porcentaje destaca que más del 50% no se les facilitó ni siquiera conocimiento de este tipo represivo, lo cual nos permite hacer una valoración en clave actual porque al desconocer este tipo de represión se obvia como una parte de las familias con mayor poder adquisitivo actual obtuvieron su fortuna por medio de expropiaciones forzosas a represaliados o mediante la explotación de familias republicanas (Maestre, 2019).

Asimismo, también observamos que se mantiene el patrón de desconocimiento de un 10-15% a la que este tema no se abordó en clase “por falta de tiempo”. Solo un 15% tuvo la oportunidad de conocer y trabajar sobre el expolio de bienes del franquismo de una forma exacta y pertinente las leyes de incautación de bienes a familias republicanas.

El desconocimiento que reflejan los datos respecto a la represión confirma las respuestas obtenidas en las entrevistas personales: “*por mi experiencia en la eso y bachillerato, este tipo de temas no se abordaron*” (E30), o “*se mencionan de una manera muy general*” (E20). Sin embargo, en los grupos de discusión también aparecieron respuestas que contrastan con lo anterior: “*se ha de explicar también lo que hicieron los republicanos, no solo lo que hizo el bando franquista*” (GD-1).

Lucha antifranquista

Algo similar ocurre con el tema de la lucha antifranquista. Cuando se les preguntaba acerca de si recordaban haber estudiado en clase contenidos referentes a la lucha antifranquista frente a la dictadura, en su centro escolar, los porcentajes de distribución de las respuestas era parecido. Así, era evidente el “memoricidio” respecto a la lucha por el regreso de la democracia y la oposición a la continuidad de la dictadura franquista que se mantuvo en algunos casos hasta los años sesenta del siglo XX. El manto del olvido parece haber dejado en la cuneta de la historia también a tantas mujeres y hombres que en buena parte dieron su vida por los ideales de justicia social, libertad, convivencia y democracia que había traído la II República y cuya memoria parece haberse olvidado en la transmisión a las futuras generaciones en la escuela.

Como se puede ver en el gráfico II en los resultados obtenidos en el cuestionario se muestra que:

- solo un 15,8% recordaban que se había explicado la lucha antifranquista frente a la dictadura de forma completa y dedicándole tiempo,
- un 36,4% afirmó que se explicó algún aspecto, pero no en profundidad y dedicándole poco tiempo,
- un 29,9% aseguró que no se explicó ni se trabajó en clase la lucha antifranquista contra la dictadura,
- un 1,9% explican que se evitó expresamente abordar la lucha antifranquista contra la dictadura “para no abrir heridas”, y
- un 16% que ni siquiera se llegó a ese tema.

GRÁFICO II *¿Recuerdas haber estudiado en clase contenidos referentes a la lucha antifranquista frente a la dictadura?*



Fuente: Cuestionario realizado entre enero-diciembre 2022

Un 84,2% no trataron en los contenidos escolares de las materias correspondientes la lucha antifranquista contra la dictadura. Otra laguna incomprensible que es ignorada, en este caso, por más de cuatro quintas partes del alumnado que pasó por las aulas.

En este sentido este “olvido” o “desmemoria” cuestiona el aprendizaje en la escuela de valores esenciales relacionados con la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición, que incluso desde la ONU han señalado y recordado al gobierno español, en reiteradas ocasiones (2014, 2020), advirtiéndole que conocer la verdad de la represión franquista y de la lucha antifranquista es un derecho inalienable del pueblo español (Díez-Gutiérrez, 2022).

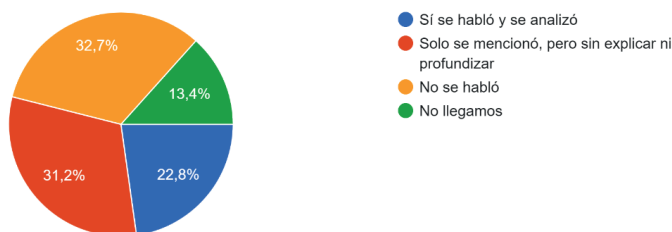
Dentro de la resistencia que se opuso al franquismo, a pesar de contar con varios núcleos como el estudiantil o el obrero, hicimos especial énfasis en preguntar sobre la resistencia y la guerrilla antifranquista, puesto que teníamos la hipótesis de que al menos este podría ser uno de los aspectos tratados en las aulas.

Al observar el gráfico III nos damos cuenta que esta temática es también desconocida por los estudiantes, tal y como muestran los resultados obtenidos:

- un 22,8% afirmó que se habló y explicó contenido sobre resistencia y guerrilla,
- un 31,2% que solo se mencionó,

- un 32,7% que no se habló sobre él, lo cual es grave porque indica que se llegó al tema, pero por diversos motivos no se abordó,
- un 13,4% que no se llegó a ese tema. A tenor de los resultados obtenidos, la hipótesis resultó ser acertada.

GRÁFICO III. Explicación de la guerrilla y la resistencia antifranquista



Fuente: Cuestionario realizado entre enero-diciembre 2022

Casi el 80% de la población encuestada es desconocedora de la oposición que se ejerció contra el régimen durante su vigencia. Este alto grado de desconocimiento viene a confirmar una vez más el mismo relato de olvido que se hace de la represión. Parece como si durante los 40 años de franquismo en España hubiera reinado la “paz social”, y las reglas de una dictadura sangrienta.

Dentro de este alto grado de desconocimiento observamos diferencias que guardan relación con la forma de abordar este tipo de contenidos en las aulas. Por un lado, la omisión deliberada o la explicación sucinta, solamente mencionándola. Por otro, el no llegar ni a mencionar este tipo de contenidos, correspondiéndose con casi el 15% de la muestra.

Los resultados respecto al conocimiento de los escolares sobre el papel de los “maquis” en la lucha antifranquista difiere mínimamente de los anteriores, donde el 20,2% sí reconocían abiertamente que se había explicado su papel y la lucha que sostuvieron, porcentaje que concuerda con la anterior pregunta.

Pero un 14,6% aluden a que solo se habían nombrado, pero que no se explicó en profundidad el rol que tuvieron frente a la dictadura. Y un 20,2% declararon que “era la primera vez que oían ese término”. Además, un porcentaje mayoritario (28,3%), casi un tercio de los estudiantes mencionó conocer el término y la referencia a los “maquis” por iniciativa propia, no por haberlo estudiado en las aulas. No es descabellado pensar que esto pueda ser así, puesto que en la actualidad hay numerosos estudios del maquis y de la oposición al régimen (Serrano, 1998; Serrano, 2001; Hernández, *et al.*, 2007; Andrés, 2019). Por último, un 16,6% volvió a insistir en un tópico recurrente en toda la investigación: no habían llegado a esa parte del temario.

Los resultados referentes a los maquis nos dejan dos lecturas muy interesantes. Primero, que el conocimiento respecto al desconocimiento sobre la figura y el papel de los maquis está bastante equilibrado (48,5% lo conoce vs 51,5% que lo desconoce). Este resultado se contrapone con los vistos en otros contenidos. Sin embargo, se ha de matizar ese porcentaje de personas que sí conoce al maquis, lo cual nos lleva a la segunda reflexión. El conocimiento del maquis viene otorgado en gran medida por un interés personal sobre la figura de los y las luchadoras antifranquistas, pero no porque se haya trabajado en los contenidos de las clases.

Esto mismo se puede ver en el análisis estadístico realizado, en función de las comunidades autónomas (Imagen nº 4). Observamos como la distribución de los porcentajes es equitativa, puesto que los resultados muestran que en ninguna comunidad el valor de “sí se explicaron los maquis” es superior a los otros. También destaca que en casi todas las comunidades autónomas el mayor valor corresponde a que el alumnado conoce el maquis por iniciativa propia, no porque se lo explicaran en el aula. Además, en las comunidades de mayor participación la segunda opción se corresponde con la afirmación de que no conocían ese término.

TABLA I. Estudio de los maquis en función de las Comunidades Autónomas

Comunidades	<i>No se llegó</i>	<i>Primera vez que lo oigo</i>	<i>Conozco por interés propio</i>	<i>Se utilizó el término, pero no se explicó en a fondo</i>	<i>Se explicó su papel y su lucha, y lo que supuso</i>
Andalucía	54	60	61	34	57
Aragón	9	12	11	18	33
Principado de Asturias	19	21	11	22	49
Canarias	10	8	0	4	11
Cantabria	5	6	0	2	8
Castilla-La Mancha	17	34	13	20	29
Castilla y León	98	103	184	64	94
Cataluña	45	49	112	39	44
Comunidad de Madrid	48	73	144	58	54
Comunidad Valenciana	23	34	47	20	32
Extremadura	21	18	26	15	13
Fuera de España	0	3	3	0	1
Galicia	25	26	14	12	11
Islas Baleares	4	0	1	4	0
La Rioja	2	5	4	2	16
Región de Murcia	6	14	19	14	14
Comunidad Foral de Navarra	2	2	3	4	3
País Vasco	0	4	12	8	3

Fuente: Elaboración propia

Resultados similares aparecen también con las entrevistas, donde la mayoría evidencian un desconocimiento de la figura del maquis. Sin embar-

go, algunas de las personas entrevistadas nos aportaron algunas motivaciones del porqué de esta situación con respecto a la explicación del maquis. Una alumna que había acabado el bachillerato recientemente explicaba: *“por la propia forma en la que se concibe el franquismo en el relato social, como un régimen victorioso donde se mantuvo la paz durante casi 40 años. Cuando la realidad fue bien diferente, el régimen se mantuvo con altas cotas de violencia y con una oposición férrea desde el principio”* (E6).

Otro estudiante era más crítico: *“supongo que muchos no tienen formación sobre el tema o no les interesa dar un tema que puede causar polémica con los padres”* (GD3).

Conclusiones y discusión

La primera constatación en esta investigación es que no siempre se llega a este tema en los institutos o, a veces, se da por encima, ya sea por la extensión del temario, por la forma en cómo están planteadas las asignaturas o por el hecho de que determinados temas históricos continúan siendo un tabú.

Como segunda conclusión se puede observar que la mayoría de los encuestados mostraron que lo tratado en las aulas se centró especialmente en la guerra de España (un 59,4%) y solamente un 5 % referenció que se hizo hincapié en la represión franquista y la lucha antifranquista. Esta conclusión se vincula directamente a la tercera en relación a los silencios y encubrimientos deliberados.

Una tercera conclusión es que los contenidos desarrollados todavía siguen manteniendo los silencios sobre la represión franquista y la lucha antifranquista. “Omisiones que podrían entenderse como un discurso (por omisión) legitimador de la dictadura, minimizador de sus consecuencias y que contribuye a la adopción de una perspectiva acrítica en un alumnado que finaliza la educación” (Mancha, 2019).

Además, parece que todavía perdura en el análisis de este período histórico y en la explicación de la Guerra Civil, la denominada teoría de la equidistancia o equiparación (Erice, 2009) en la que se plantea la Guerra Civil como un enfrentamiento entre dos bandos, una lucha fratricida entre herma-

nos, donde las dos partes enfrentadas son culpable de los acontecimientos ocurridos en ella.

El bloque de represión franquista dejó más conclusiones significativas. Prácticamente la mitad de la muestra que participó en la investigación manifestó que no se le había explicado en clase la represión llevada a cabo contra las personas “sospechosas” de ser desafectas al régimen (42,4%), que no se había abordado la específica y triple represión de las mujeres (56,4%) y que no se había tratado en ningún sentido la represión económica mediante las incautaciones de bienes (52,8%). Con estos datos no sorprende que la mayoría de la sociedad no sea capaz de visualizar las consecuencias del régimen franquista en la sociedad actual ni los llamados “efectos no contables” de la represión (miedo, traumas y humillación), sufridos también por el entorno social y familiar de las personas represaliadas (Ranz, 2019).

En cuanto a la represión de las mujeres, tanto en las entrevistas como en la encuesta pudimos ver que esta represión no solo no ha sido suficientemente abordada en la educación y los materiales curriculares, sino que les sorprendía tanto este tema que parecía como si nunca hubieran sido capaz de imaginarlo. Esto consideramos que es responsabilidad no solo de mantener el silencio de la represión sobre ellas -que comparten con sus compañeros varones- sino que han sufrido también el olvido por gran parte de la historiografía oficial (Ferrer, 2019; López, 2017) y esto se ve reflejado en la educación. En las entrevistas se constató también el hecho de que la mayoría de las personas participantes desconocían el papel de las guerrilleras antifranquistas, tanto por omisión en las aulas, como por no mostrar que hubo gente, y muchísimas mujeres, que se opusieron a la dictadura o por tratar de mostrar que el franquismo fue un periodo de paz donde no hubo altercados.

En conclusión, la investigación parece mostrar una falta de voluntad de la administración educativa, una falta de tiempo para el desarrollo del todo el temario y una mala estructuración y planificación del mismo. Lo cual está provocando la invisibilización o minimización no solo de la tragedia de quienes fueron fusilados en paredones o arrojados a simas o precipicios, sino también de la tragedia de quienes sobrevivieron como “perdedores” y sus descendientes, y de las luchas de quienes mantuvieron la rebeldía contra la dictadura, puede explicar en parte la “normalización de la desmemoria” (Fuertes, 2018).

Pereyra (2005, p.13) afirma que “no hay discurso histórico cuya efi-

cacia sea puramente cognoscitiva; todo discurso histórico interviene en una determinada realidad social, donde es más o menos útil para las distintas fuerzas en pugna”. En efecto, como hemos mostrado en este artículo, es posible identificar una pugna fundamental entre dos tendencias de la educación histórica en España respecto a la dictadura franquista. La primera busca ocultar el pasado, a menudo bajo una supuesta buena intención de no abrir heridas que ha costado mucho tiempo sanar. De optar por la paz social que permite la ignorancia, siendo así útil a aquellos actores que se beneficiaron del terror, la represión y el expolio. Al respecto resulta sobresaliente la apuesta por la ultraderecha por encontrar en la historia y su narración un espacio en el cual librar una “batalla cultural” (Ballester, 2023) a partir del impulso a relatos cuestionables y no rigurosos respecto a distintos procesos como la expansión colonial europea o la propia dictadura franquista. En síntesis, lo que tales grupos buscan es atentar contra la memoria histórica democrática y así frenar las posibilidades de que dicha memoria habilite cambios sustanciales en el presente, ya sea mediante una retórica que busca “blanqueo” del franquismo (Bono, 2024) o la abierta negación del pasado mediante el retiro de placas en homenaje a las víctimas del franquismo (Martí, 2024).

Frente a ella, persiste una posición que, a fuerza de luchar contra la corriente del olvido, ha buscado desentrañar el pasado, ilustrando así también las contradicciones del presente, buscando construir una argumentación compleja del por qué resulta importante impulsar cambios en las estructuras judicial, militar o administrativa, así como cambios jurídicos sustanciales con mecanismos que impiden acceder a la información y con ello, cercenan la posibilidad de que nuevas generaciones puedan disputar la narrativa histórica, como la ley de secretos oficiales, vigente desde 1968 y modificada en 1978. Para lograrlo, es necesario fortalecer la conciencia histórica (Ortega *et al.*, 2024) en el sistema educativo, y en ello, el profesorado es un actor central (Sánchez, 2024).

Las tendencias mencionadas no son figuras *fantasmagóricas* sin sustrato material ni contexto. Son producto de un conjunto de fuerzas sociales y políticas que operan en el día con día y que encuentran en la historia un campo de disputa.

Aunque se ha considerando historia como el campo de lo objetivo

frente a la memoria como el campo de lo subjetivo, tomando a veces ambos conceptos y ambas realidades como incompatibles y asumiendo que la historia contada por los especialistas, supone un plus de veracidad, que la memoria, ya sea colectiva o individual, no tiene, consideramos que la memoria histórica democrática puede ayudar a reconstruir un currículum contrahegemónico (Connel, 2009) en el cual se busque recuperar las experiencias vividas y los puntos de vista de los sectores menos favorecidos en la historia, que tome en cuenta a las víctimas, aunque los relatos de su sufrimiento sean a menudo presentados como temas “conflictivos” (Carrasco, *et al.*, 2024).

Recuperar la memoria histórica democrática en la educación supone reequilibrar un relato histórico tergiversado durante demasiado tiempo. Pero también supone transmitir un imaginario colectivo de defensa de la verdad, la justicia y la reparación como valores fundamentales en toda democracia. Por eso, en este contexto, se hace más necesario que nunca recuperar la memoria histórica como base de la ciudadanía democrática y la formación del profesorado (De la Cruz & Milla, 2024). Sin conocimiento no hay memoria histórica, no hay verdad, justicia, ni reparación posible. No existe la posibilidad de disputar el relato histórico, ni de encontrar en la historia elementos que nos permitan construir, colectivamente, un porvenir más democrático.

Por ello es necesario una adecuada formación disciplinar en el Grado en Historia y en las Facultades de Formación del Profesorado, así como la acción divulgativa y de transferencia del conocimiento en la formación permanente del profesorado o mediante síntesis actualizadas en formatos asequibles, como vídeos, webs, redes sociales, libros de texto, guías didácticas o libros de síntesis (Fuertes & Banderas, 2024). Además, la inclusión paulatina de metodologías como la historia oral, la visita a los lugares de la memoria o los proyectos de memoria democrática en diferentes centros educativos contribuyen, con la incorporación de nuevas voces y miradas, a un cambio epistemológico y a la incorporación de nuevas perspectivas que permiten apuntar a una dirección de cambio (Banderas, 2024).

Esta investigación ha tratado de ayudar en este empeño. Aunque una de las limitaciones de esta, que no debemos olvidar, es que se necesitaría incluir más voces de diversas comunidades autónomas para enriquecer el análisis de cómo se aborda la memoria histórica en diferentes partes de España. Otra

limitación es que la muestra de esta investigación ha sido de conveniencia e intencional y, por lo tanto, pueden introducirse sesgos en los resultados, ya que no todos los segmentos de la población tienen la misma probabilidad de ser incluidos en la muestra, por lo que los resultados y las conclusiones que se han obtenido no son generalizables al no ser representativos de la población total, pero sí pueden ser transferibles a otros contextos similares. En futuras investigaciones sería deseable poder hacer un muestreo estratificado que sea más representativo y que pueda aumentar la validez y la generalización de los resultados de la investigación (Reyes, 2022).

Referencias bibliográficas

- Andrés, V. (2019). *Del mito a la historia. Guerrilleros, maquis y huidos en los montes de Cantabria*. Universidad de Cantabria.
- Ardoiz, L., Fernández, I., & Ijalba, P. (2020). Por una Memoria Histórica Europea: el caso de las exhumaciones tempranas en España del año 1979. *Revista de estudios europeos*, 75, 365-377.
- Ballester, A. (2023). Historia y guerra cultural en Vox. In *Vox frente a la historia* (pp. 15-24). Akal.
- Banderas, N. (2024). *La enseñanza de la historia reciente de España. Representaciones y prácticas del profesorado valenciano en torno a la dictadura franquista* (Doctoral dissertation, Universitat de València).
- Barreiro M. (2017). La memoria histórica en España y su situación en el ámbito educativo: la necesidad de crear un museo memorial en España. *Revista Historia Autónoma*, 11, 261-278.
- Bono, F. (2024, abril 16). Dos ministros claman contra “el blanqueo del franquismo” del PP y Vox en el muro en que fueron fusiladas 2.238 personas en Paterna, *El País*, <https://acortar.link/2NcOkL>
- Cano, J., & Navarro-Medina, E. (2019). La Historia como formadora de ciudadanía: concepciones de estudiantes de Bachillerato de un centro de Sevilla. *Investigación en la Escuela*, 99, 60-74. <http://dx.doi.org/10.1016/j.inl.2019.06.001>

[org/10.12795/IE.2019.i99.05](https://doi.org/10.12795/IE.2019.i99.05)

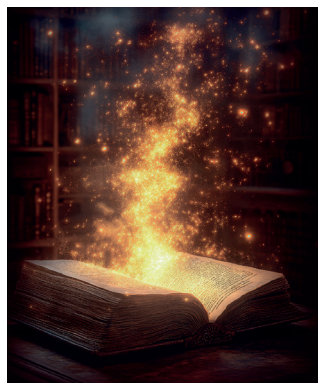
- Carrasco, C. J. G., Medina, J. R., & Facal, R. L. (2024). Memoria democrática y educación histórica: opiniones de los futuros maestros sobre el tratamiento de temas conflictivos en el aula. In *Mirando al futuro: educación histórica y valores cívicos* (pp. 350-363). Octaedro.
- Castillejo, E. (2008). *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de Historia del franquismo*. UNED.
- Chaverri, D. (2017). De los métodos a la metodología en los diseños de investigación en ciencias sociales. *Revista ABRA*, 37(55), 1-14. <https://doi.org/10.15359/abra.37-55.4>
- Connell, R. (2009). *Escuela y justicia social*. Morata.
- De la Cuesta. J., & Odriozola-Gurrutxaga, M. (2018). Marco normativo de la memoria histórica en España: legislación estatal y autonómica. *Revista electrónica de ciencia penal y criminología*, 20, 1-38.
- De la Cruz Redondo, A., & Milla, S. J. (2024). La memoria democrática en las aulas ¿una historia olvidada?: concepciones del profesorado en formación inicial. In *Mirando al futuro: educación histórica y valores cívicos* (pp. 263-273). Octaedro.
- Díez-Gutiérrez, E. (2022). La memoria histórica en la escuela”. *Hispania*, (LXXXII)271, 547-571. <https://doi.org/10.3989/hispania.2022.016>
- Erice, F. (2009). *Guerras de la memoria y fantasmas del pasado. Uso y abusos de la memoria colectiva*. Eikasía.
- Escobar, R.A., & Escobar, M. B. (2023). Los grupos de discusión como técnica para la construcción y percepción organizacional en entidades públicas. *Administración & Desarrollo*, 53(2).
- Etxeberria, F., & Solé, Q. (2019). Fosas comunes de la Guerra De España en el Siglo XXI: antecedentes, interdisciplinariedad y legislación. *Historia Contemporánea*, 2(60), 401-438.
- Feria, H., Matilla-González, M., & Mantecón-Licea, S. (2019). La triangulación metodológica como método de la investigación científica: Apuntes para una conceptualización. *Didasc@lia: didáctica y educación*, 10(4): 137-146.
- Ferrer, M. (2019). Memoria histórica y democrática con perspectiva de género”. *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*.

- co, 27(96), 218-218.
- Fuertes, C. (2018). La dictadura franquista en los manuales escolares recientes: una revisión crítica. *Revista Historia Autónoma*, 12: 279-297. doi: <https://doi.org/10.15366/rha2018.12.015>
- Fuertes, C., & Banderas, N. (2024). Franquismo y transición en las aulas: enseñanza y memoria democrática. *Ayer. Revista de Historia Contemporánea*, 135(3), 329-348. DOI: 10.55509/ayer/2489
- Gutiérrez, P. (2019). Los alumnos pueden salir de la ESO sin haber dado nunca la dictadura franquista. *El Diario de la Educación*. <https://cutt.ly/IrQJcq>
- Juan, N., & Bürki, Y. (2022). Entrevistas mediadas en sociolingüística cualitativa. *Estudios de lingüística del español*, 45: 261-284.
- López, E. (2017). Las invisibles de los invisibles: las guerrilleras antifranquistas. *Cuarto Poder*. <https://cutt.ly/erQSLGd>
- Maestre, A. (2019). *Franquismo S.A.* Akal.
- Mancha, J. (2019). “El franquismo en el libro de texto. Un análisis crítico de tres manuales escolares para 4º de ESO en Andalucía”. *Investigación en la Escuela*, 98: 1-15. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2019.i98.01>
- Marina, M. (2015). “De democracias, dictaduras, guerras, repúblicas y monarquías: la historia reciente española en los libros de texto”. En *Ayer y hoy. Debates, historiografía y didáctica de la historia*, coordinado por Juan Carlos Colomer, Javier Esteve y Mélanie Ibáñez, 52-55. València: PUV.
- Martí, A. (2024, marzo 16). Vox quita una placa en homenaje a las víctimas del franquismo y desata otra polémica en Burriana, *Castellón al día*, <https://acortar.link/E0G6mR>
- Ortega-Sánchez, D., Barba Alonso, C., & Carcedo de Andrés, B. P. (2024). Níveis de consciência histórica e tratamento de questões controversas em ambientes digitais: Um estudo de caso com futuros professores do Ensino Secundário espanhol . *Revista Portuguesa De Educação*, 37(2), e24021. <https://doi.org/10.21814/rpe.27835>
- Páramo, P. (2018). *La Investigación en Ciencias Sociales: Técnicas de recolección de la información*. Bogotá, Co: Universidad Piloto de Colom-

bia.

- Pereyra, C. (2005). Historia ¿para qué?, *Siglo XXI*
- Preston, P. (2011). *El holocausto español: odio y exterminio en la Guerra De España y después*. Barcelona: Debate.
- Ranz, E. (2019). “La represión franquista contra la mujer”. *FEMERIS: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, 4(3): 53-70.
- Reyes, E. (2022). *Metodología de la investigación científica*. Page Publishing Inc.
- Rina, C. (2019). “La memoria franquista en el espacio urbano: cuestiones metodológicas e historiográficas para las comisiones locales de memoria histórica”. *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 27(96): 193-196.
- Rositas, J. (2017). “Los tamaños de las muestras en encuestas de las ciencias sociales y su repercusión en la generación del conocimiento”. *Innovaciones de negocios*, 11(22).
- Revilla, D., & 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.
- Serrano, S. (1998). *La guerrilla antifranquista en León (1936-1951)*, Siglo XXI España editores.
- Serrano, S. (2001). *Maquis Historia de la guerrilla antifranquista*, Ediciones Temas de Hoy.

Información de contacto Enrique Javier Díez-Gutiérrez. Universidad de León, Facultad de Educación, Campus de Vegazana, 24071. E-mail ejdieg@unileon.es



Sección investigación

