

Patrimonio, didáctica, recreación

Perspectives
didàctiques de les
polítiques de violència
i repressió a la Guerra
Civil i el Franquisme:
sobre la necessitat de
recuperar la memòria
concentracionària.

Didactic perspectives
on the policies of
violence and
repression in the Civil
War and Francoism:
on the need to recover
the memory of
concentration camps.

Perspectivas didácticas de las políticas de violencia y represión en la Guerra Civil y el Franquismo: sobre la necesidad de recuperar la memoria concentracionaria

[José Antonio Mérida Donoso](#) 

Universidad de Zaragoza
Correspondencia: jamerida@unizar.es

[Miguel Ángel Pallarés Jiménez](#) 

Universidad de Zaragoza
Correspondencia: miguelap@unizar.es

[Lorenzo Mur Sangrá](#) 

Universidad de Zaragoza
Correspondencia: lmsangra@unizar.es

[Ondrej Kratochvíl](#) 

Universidad de Zaragoza
Correspondencia: onkra@unizar.es

Resumen: El presente artículo analiza el potencial didáctico de los campos de concentración franquistas como lugares de memoria y herramientas para la reconstrucción e interpretación crítica del pasado. Desde un enfoque epistemológico, crítico y contextual, se exploran las múltiples narrativas en disputa sobre el pasado y se examina el impacto de las leyes de memoria histórica en su tratamiento educativo. A partir del marco normativo vigente y de la atención que se presta al pasado trágico reciente en España, se analizan los resultados de una encuesta aplicada a estudiantes de 2º de Bachillerato. Estos evidencian lagunas en la enseñanza de la violencia estructural impuesta por el franquismo y subrayan la importancia de integrar este patrimonio en la educación, dado su vínculo con la memoria sociopolítica. Asimismo, se destaca la necesidad de desarrollar transposiciones didácticas que, desde una perspectiva historiográfica, visibilicen las políticas de violencia y represión desde el patrimonio existente, con el objetivo de fomentar un conocimiento más profundo del pasado y contribuir a la formación de una sociedad crítica, comprometida y justa.

Palabras clave: Guerra Civil Española, Campos de concentración, Franquismo, Enseñanza de la historia, Pensamiento histórico, Violencia política.

Abstract: This article analyzes the educational potential of Francoist concentration camps as sites of memory and tools for reconstructing and critically interpreting the past. From an epistemological, critical, and contextual approach, it explores the multiple competing narratives about the past and examines the impact of historical memory laws on their educational treatment. Based on the current legal framework and its attention to Spain's recent tragic past, the study analyzes the results of a survey conducted among second-year high school students. These results reveal gaps in the teaching of the structural violence imposed by Francoism and underscore the importance of integrating this historical heritage

into education, given its connection to sociopolitical memory. Furthermore, the study highlights the need to develop didactic transpositions that, from a historiographical perspective, make visible the policies of violence and repression through the existing heritage, with the aim of fostering a deeper understanding of the past and contributing to the formation of a critical, engaged, and just society.

Keywords: Spanish Civil War, Concentration camps. Francoism, History education, Historical thinking, Political violence.

Resum: Aquest article analitza el potencial didàctic dels camps de concentració franquistes com a llocs de memòria i eines per a la reconstrucció i interpretació crítica del passat. Des d'un enfocament epistemològic, crític i contextual, s'exploren les múltiples narratives en disputa sobre el passat i s'examina l'impacte de les lleis de memòria històrica en el tractament educatiu. A partir del marc normatiu vigent i de l'atenció que es presta al passat tràgic recent a Espanya, s'analitzen els resultats d'una enquesta aplicada a estudiants de 2n de Batxillerat. Aquests evidencien llacunes en l'ensenyament de la violència estructural imposada pel franquisme i subratllen la importància d'integrar aquest patrimoni a l'educació, atès el seu vincle amb la memòria sociopolítica. Així mateix, cal destacar la necessitat de desenvolupar transposicions didàctiques que, des d'una perspectiva historiogràfica, visibilitzin les polítiques de violència i repressió des del patrimoni existent, amb l'objectiu de fomentar un coneixement més profund del passat i contribuir a la formació d'una societat crítica, compromesa i justa.

Palabras clave: Guerra Civil Espanyola, Camps de concentració, Franquisme, Ensenyament de la història, Pensament històric, Violència política.

Introducción

A la hora de acercarnos a los campos de concentración franquistas en España nos encontramos con dos tipos de dificultades fundamentales, a saber: las vinculadas a su conceptualización y las relacionadas a la problemática de cuantificar el número de presos, los años y las ubicaciones de los campos. La primera de estas atiende a la especificidad del significado de los campos de concentración dentro del marco de la Guerra Civil, cuando el número de detenidos proliferó hasta el punto de hacer imposible su absorción en el sistema carcelario. Es decir, la catalogación de distintas tipologías en el sistema carcelario de los sublevados y su definición epistemológica y conceptual. La historiografía que ha atendido al sistema concentracionario y de castigo del franquismo, al igual que ha ocurrido con los estudios sobre la reclusión republicana en Europa (Lordache, 2019; Ciechanowski, 2005; Stanisław, 2005), se ha encargado de examinar los orígenes, el desarrollo, los fines y las características compartidas y singulares de estos campos (Rodrigo, 2010). En este sentido, el marco global de campos de concentración abarca una amplitud de tiempos y espacio desde Filipinas hasta los construidos en la antigua Yugoslavia durante la guerra de los Balcanes, pasando por los campos de concentración nacionalsocialistas o los gulags soviéticos (Stone, 2019). Estos parten de una diferenciación fundamental con las prisiones suscritas en el marco legal penal, a saber: la ausencia de juicio previo para la reclusión forzosa de aquellas personas que el régimen imperante considerada con un perfil nocivo para la sociedad (Roscales, 2018: 112), con la función de represión y aniquilación. En sus límites subyace la dialéctica del verdugo, la de los vencedores sobre los vencidos, sin redención ni expiación.

En el franquismo, el trabajo de Barriuso (2018) nos permite conocer esta función de concentración, clasificación y distribución de los elementos hostiles al régimen, en su mayoría, aunque no exclusivamente, prisioneros republicanos. La regulación del sistema de

campos fue constante y progresiva, paralela a la del aparato legal y jurídico establecido por los sublevados (Monfort I Coll, 2009; Rodrigo, 2006), pudiendo condenar a la realización de trabajos forzosos en los lugares decididos por las autoridades para beneficio del Estado, como las empresas adictas al régimen según dispusiera la Comisión Calificadora de Presos. Durante la guerra existirían campos de Batallones de Trabajadores de presos republicanos y, terminada la contienda, permanecerían Batallones Disciplinarios de Soldados Trabajadores para los soldados de reemplazo y Batallones Disciplinarios de Soldados Trabajadores Penados. El decreto número 281, publicado en el BOE franquista el 1 de junio de 1937, disponía lo siguiente:

«Artículo primero: Se concede el derecho al trabajo a los prisioneros de guerra y presos por delitos comunes (...).

Artículo segundo: Aquellos prisioneros y presos podrán trabajar como peones, sin perjuicio de que por conveniencias del servicio puedan ser utilizados en otra clase de empleos o labores en atención a su edad, eficacia profesional o buen comportamiento, todo ello a juicio de sus respectivos Jefes.» (Decreto 281, 1937, p. 1698).

A continuación, enumeraba los jornales según el trabajo diario de los que se descontaban el mantenimiento y alojamiento (artículo III) y señala su consideración como personal militarizado sujeto al Código de Justicia Militar. De esta forma, el pretendido Nuevo Estado especificaba la necesidad de “dar trabajo” a los presos conforme a las siguientes consideraciones:

«El derecho al trabajo, que tienen todos los españoles, como principio básico declarado en el Punto quince del programa de Falange Española Tradicionalista y de las JONS, no ha de ser regateado por el Nuevo Estado a los prisioneros y presos rojos, en tanto en cuanto no se oponga, en su desarrollo, a las previsiones que en orden a vigilancia merecen, quienes olvidaron los más elementales deberes de patriotismo» (Decreto 281, BOE, 1937, p. 1698).

Esta realidad tiende a ser obviada en la educación preuniversitaria, por lo que el alumnado tiende a desconocer la existencia de estos campos y, por tanto, los trabajos forzados o qué ocurría con los presos menores de edad que acababan en ellos. En este marco, Díaz Balart (2003) nos muestra las disputas por hacerse con su control e incluso las oscilaciones al fijar la edad máxima de los menores (16 o 18 años).

Con relación a la segunda problemática referida, desde el comienzo de la Guerra Civil española, cuando se instalaron los primeros centros de detención preventivos, hasta 1947, con el cierre definitivo del campo de Miranda de Ebro (que mantenía también a brigadistas y a fugitivos del fascismo de la II Guerra Mundial), cientos de miles de cautivos republicanos sufrieron hambre, miseria, humillación y trato brutal silenciado por la dictadura franquista (Rodrigo, 2005). Sin embargo, en algunos casos se ha suavizado esta represión con una argumentación no contrastada como señala J. J. del Águila (2015) en referencia a Stanley G. Payne y Jesús Palacios (2008, 2014). Tal y como ya advertía Javier Rodrigo hace más de veinte años, la proliferación de trabajos divulgativos sobre los campos de concentración franquistas y los prisioneros de guerra hacen que el profesional de la historia tenga que llevar una revisión consciente y constante de los presupuestos teóricos en base a la reconstrucción empírica (2003).

Para evitar que la reivindicación del recuerdo y la reparación de las víctimas del franquismo no suponga una simplificación tajante selectiva y parcial (Rodrigo, 2013), el agravio o déficit en la memoria colectiva de la sociedad española ha supuesto que, en los últimos años, la historiografía se haya empeñado en arrojar luz en los métodos de represión utilizados a nivel estatal y comarcal y sus consecuencias en la sociedad.

En última instancia, los avances sobre el proceso de “reeducación” y reintegración a un Nuevo Estado, así como de sometimiento directo, a presos y presas, e indirecto, a sus familias (Abad, 2005), evidencia la imposición del conflicto, allende de los campos de batalla, como instrumento represivo de arriba abajo, según el nuevo binomio de vencedores y vencidos. A pesar de ello, siguen existiendo dificultades a la hora de establecer el número de presos sometidos en el entramado represivo franquista a este régimen, variando conforme a la bibliografía usada. En todo caso, la obra referente de Rodrigo (2005) señala un mínimo de 104 campos más o menos estables por su duración y función entre 1936 y 1939 y hasta «188-190, sumando los provisionales, esto es, de escasa duración, por los que pasaron entre 367.000 y quinientos mil prisioneros de guerra y refugiados» (p. 24), mientras que la estimación de Hernández de Miguel (2019) es de entre 700.000 y un millón distribuidos en 298 campos.

Lugares de memoria de la represión franquista

Conscientes de la importancia de la dialéctica constante entre pasado y presente y de cómo el ayer se transforma desde el hoy y se (re/de)construye subjetivamente conforme a los intereses y las estrategias del poder (Hodder y Hutson, 2003), entendemos que es imprescindible (re)significar los espacios en los que se ejerció el ensañamiento y la humillación de los y las derrotadas. En este marco destaca la importancia de la conservación e interpretación de los campos de concentración como “lugares de memoria” fundamentales para entender la historia:

«Los lugares de la memoria son ante todo restos, la forma extrema bajo la cual subsiste una conciencia conmemorativa en una historia que la solicita, porque la ignora [...] nacen y viven del sentimiento de que no hay memoria espontánea de que hay que crear archivos, mantener aniversarios, organizar celebraciones, pronunciar elogios fúnebres, labrar actas, porque esas operaciones no son naturales» (Nora, 1997, p. 29).

Por su parte, la Ley de Memoria Democrática (2022) también califica los campos de concentración como lugares de memoria en los que sufrieron españolas y españoles fuera y dentro de las fronteras, es decir, a través de su internamiento, deportación y reclusión en los campos franceses (1939-1940), nazis (1940-1945) y soviéticos (1940-1956) (lordache, 2019). En este marco, se acentúa su valor como instrumentos al servicio de una memoria universal, a modo de paradigma contextual interpretativo:

«Las actividades de investigación y difusión sobre el exilio, la resistencia fuera de España y la deportación española a los campos de concentración nazis, con el fin de dar a conocer las trayectorias individuales y colectivas de quienes lo padecieron y sus lugares de memoria, así como su aportación a la restauración de la democracia española y al desarrollo de los países en los que residieron, especialmente de los artistas y trabajadores de la cultura» (artículo 46, p. 35).

Estos “lugares de memoria” representan un patrimonio incómodo que no solo actúa como testimonio y símbolo moral del deber de recordar (Tunbridge y Asworth, 1996), sino también como un recurso contra manipulaciones o distorsiones hegemónicas. Su omisión o los posibles abusos conmemorativos requieren una vigilancia constante por parte de los historiadores para evitar el “maquillaje histórico” (Nora, 1997). Sin embargo, aunque

toda guerra civil rehúye de por sí de conmemoraciones que puedan adaptar, seleccionar y consolidar una narración del pasado desde las necesidades del presente, episodios tan traumáticos como los vividos por la sociedad española exigen una «terapia del recuerdo y del conocimiento colectivo [...]» (Forcadell y Sabio, 2008, p. 7). Las políticas de memoria, especialmente en los contextos más trágicos, adquieren protagonismo, particularmente cuando se impone una narrativa histórica unívoca (Stobiecki, 2008), complaciente con el régimen de turno. Estas políticas no son exclusivas de un país, sino que son extrapolables en su capacidad para velar por las víctimas y victimarios, resignificando espacios como los campos de concentración. En consecuencia, se sitúan dentro de un contexto internacional que aboga por colocar a las personas, con sus valores democráticos, en el centro de un concepto más amplio e interdisciplinario del patrimonio (European Parliament and Council, 2006/962/EC; UNESCO, 1972; UNESCO, 2014).

En el ámbito educativo, la función del historiador no se limita a transmitir el conocimiento sobre la represión en estos espacios. También debe situarlo dentro de una red más amplia de violencias, que abarca desde el golpe de Estado hasta la violencia impuesta tras la victoria del bando franquista (Rodrigo, 2009). Es fundamental considerar la magnitud de estas violencias, y en particular la de los campos de concentración, instituciones creadas específicamente para el castigo y la humillación. Esta perspectiva permite establecer un marco comparativo con los campos de concentración alemanes y rusos, sin perder de vista la evolución histórica del sistema penitenciario español (Gómez Bravo, 2008, p. 168) y sus características particulares.

En este contexto, el patrimonio problemático de la «historia difícil» está siendo cada vez más reconocido como un activo cultural que sirve como andamiaje para abordar las atrocidades históricas y promover una reflexión crítica sobre la identidad contemporánea, la democracia y los valores de la paz (Besolí, 2024; Macdonald, 2015). De esta forma, se subraya su valor didáctico como herramientas para estructurar experiencias educativas en Secundaria y Bachillerato (Bravo, 2022; Coromina, 2022; González y Fidalgo, 2022; Sabiote y Rebollo, 2022; Verdaguer, 2022) para abordar análisis sobre las políticas de violencia estructural y, en última instancia, fomentar que el alumnado asuma posturas proactivas y comprometidas con las políticas de memoria. No se trata de generar enfoques didácticos uniformadores, sino de acercar al alumnado a los avances historiográficos sobre las políticas de violencia y promover su implicación en una sociedad democrática. En otras palabras, el conocimiento de esta realidad posibilita una toma de conciencia sobre la necesidad de recordar, documentar y promover acciones vinculadas a la reparación memorística, desde procesos de exhumación e identificación hasta la creación de una educación global que se comprometa con las víctimas.

En el caso de España, la escuela se presenta como un espacio propicio para utilizar este patrimonio y abordar esta problemática con el alumnado. Esto se debe a la polarización social que persiste bajo la influencia de la historia oficial del franquismo, ya sea a través de una pretendida equidistancia o, incluso peor, mediante la dialéctica de la justificación y transformación del régimen por parte de ciertos sectores ideológicos, frente a la necesidad de una ruptura definitiva con el mismo (Corrochano, 2014). En última instancia, explorar las políticas de represión, así como las causas y consecuencias de la guerra y el franquismo (García Ruiz y Jiménez López, 2014), y utilizar el patrimonio como fuente educativa, responde a la función misma de la disciplina histórica. Esto implica adoptar el enfoque de cómo los historiadores deben tratar el pasado desde un posicionamiento crítico y racional, basado en el análisis de fuentes y la interpretación de las evidencias. Un estudio libre de sesgos, lo cual no significa excluir sentimientos, emociones ni los elementos personales que siempre rodean a las guerras (López, 2008), sino trabajar desde una metodología coherente y evitar manipular o "retorcer la memoria" (Díaz Balart y Álvaro Dueñas, 2021) para distorsionar la historia. De esta forma, la enseñanza de la historia reciente se convertirá en un pilar fundamental para la construcción de una cultura de paz (Hernández Cardona, 2016), al aplicar los principios de verdad, justicia y reparación (Díez-Gutiérrez, 2022), en oposición a la ignorancia, la manipulación y el olvido (Hernández Cardona, 2007).

Objetivos y metodología

La hipótesis central de este estudio es que, al finalizar Bachillerato, una parte significativa del alumnado no haya adquirido conocimientos básicos sobre el alcance de la represión franquista. Para identificar estas carencias, se analiza una encuesta contextualizada con las leyes educativas y de memoria histórica, con el objetivo de proponer prácticas educativas relacionadas con las políticas de violencia, los lugares de memoria y, en particular, los campos de concentración. De este modo, se busca evidenciar la posible desconexión entre los avances historiográficos y su implementación en la enseñanza, al tiempo que se resalta el valor del patrimonio incómodo de la Guerra Civil y el franquismo. Los objetivos se dividen en tres partes:

- Analizar las carencias del alumnado respecto a esta temática y las experiencias didácticas que intentan abordarlas a través del “patrimonio incómodo”.
- Examinar las leyes educativas y su interacción con las leyes de memoria histórica, identificando sinergias, paralelismos y divergencias, y formular propuestas prácticas basadas en el patrimonio existente.
- Construir un estado de cuestión sobre los conocimientos fundamentales que el alumnado debe adquirir acerca de la represión, la violencia y los campos de concentración, orientado a definir los aspectos clave a abordar en el aula.

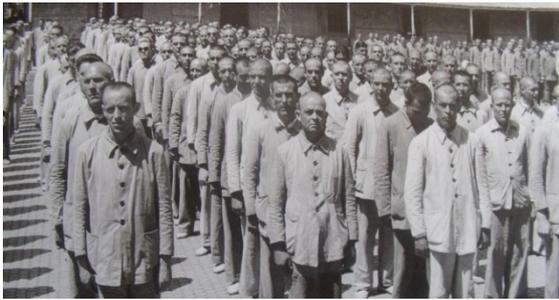
El estudio consiste en un análisis de las leyes educativas y un análisis cuantitativo no experimental basado en una encuesta sobre el franquismo y los campos de concentración de la Guerra Civil. La muestra estuvo compuesta por estudiantes de 2º de Bachillerato en Humanidades y Ciencias Sociales de un instituto público en un barrio de clase media de la ciudad de Huesca, durante el curso 2022/2023. Los resultados permitieron contrastar las respuestas de 36 estudiantes, con edades entre 17 y 19 años. La encuesta se completó presencialmente, en aulas supervisadas por al menos uno de los investigadores, durante el último trimestre del curso (abril de 2023), sin acceso a Internet. Los participantes fueron invitados a participar de manera voluntaria, con 20 minutos para completar la encuesta, garantizando su anonimato y explicando que la encuesta formaba parte de un trabajo de investigación.

Se diseñaron dos instrumentos para la recolección de datos: una encuesta y un conjunto de preguntas grupales a realizar de manera semiestructurada después del cuestionario. El formulario, titulado *La II Guerra Mundial y España*, incluyó imágenes y cuestiones sobre la España sublevada. Consta de tres secciones: una con imágenes (Tabla 1), otra con respuestas cerradas (Tabla 2) y una tercera con respuestas abiertas (Tabla 3), lo que permitió un enfoque metodológico mixto, con énfasis en el análisis cualitativo. Este enfoque busca abordar problemas tanto descriptivos como de relación de variables, recopilando la información de forma sistemática para garantizar la validez de los datos obtenidos (Hernández-Pina y Maquilón, 2010). La encuesta concluyó con un diálogo para resolver dudas y obtener una visión más amplia y cualitativa. Las dificultades detectadas durante el análisis motivaron la elaboración de este artículo.

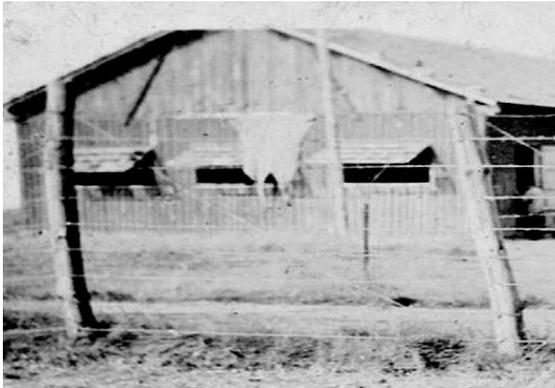
Resultados

La encuesta realizada permite observar los siguientes resultados (Tabla 1, 2 y 3).

Tabla 1. *Respuestas vinculadas a imágenes*

Imagen y preguntas	Respuesta
<p data-bbox="507 528 874 555">¿Qué representa la siguiente imagen?</p>  <p data-bbox="507 875 1054 987">Figura 1. Misa celebrada en Lavacolla, muy cerca del campo de concentración, en diciembre de 1937. (Fuente: González-Ruibal, 2007).</p>	<p data-bbox="1109 528 1449 1025">El 47% del alumnado señaló como respuesta correcta una misa en la Alemania durante el nazismo, un 27,8% una sinagoga judía convertida en iglesia, un 16,7% un funeral de un dirigente nazi y un 27,8% una sinagoga reconvertida. Solo un 2,8% señala que se trata de una misa celebrada en España, mientras que un 5,6% considera que ninguna de las anteriores es correcta.</p>
<p data-bbox="507 1066 1082 1133">Durante la Guerra Civil y especialmente después de esta se castigaba a las mujeres por...</p>  <p data-bbox="507 1496 1082 1570">Figura 2. Mujeres republicanas rapadas como represalia en Oropesa (Toledo). (Archivo Fundación Pablo Iglesias).</p>	<p data-bbox="1109 1066 1449 1391">En esta cuestión se permitía señalar varias opciones correctas. El 67% considera que son mujeres o hijas de judíos. Como segunda opción un 50% las identificaba como judías y un 41,7% por ser socialistas, comunistas o anarquistas.</p>
<p data-bbox="507 1666 823 1693">La imagen se corresponde con...</p> 	<p data-bbox="1109 1666 1449 1995">El 75% considera que son prisioneros judíos. Un 13,9% piensa que son prisioneros por delitos comunes en una prisión de la época, un 2,8% que son soldados formando para la instrucción y un 2,8% prisioneros nazis. Ningún estudiante apuntó la</p>

<p>Figura 3. Presos republicanos en la posguerra en el penal de El Puerto de Santa María, un foco de la epidemia de tifus. (Fuente: Foto del fondo AHT Fundación Primero de Mayo)</p>	<p>opción de prisioneros en la URSS y solo un 5,6% señaló que ninguna de las opciones anteriores era la correcta.</p>
<p>El cuadro que vimos en el Reina Sofía representa...</p>  <p>Figura 4. Cuadro del Guernica, de Picasso</p>	<p>A pesar de que en febrero se había ido con el alumnado al Reina Sofía, un 9,9% lo reinterpreta como una crítica contra un bombardeo de civiles en la IIGM, un 1,2% que simboliza el sufrimiento durante la Guerra Civil y un 88,9% lo identifica con el bombardeo de civiles durante la Guerra Civil.</p>
<p>La siguiente imagen corresponde a...</p>  <p>Figura 5. Prisioneros haciendo el saludo fascista en el campo de Concentración de Irún en Guipúzcoa (Fuente: Biblioteca Nacional de España, Fondo Guerra Civil, C8).</p>	<p>Un 41,7% cree que son soldados nazis, un 27,8% cree que son prisioneros de la Alemania de Hitler obligados a hacer el saludo nazi, un 19,4% apuntan que es un mitin de las SS, un 2,8% señala la opción "Ese saludo no es sólo nazi, no pueden ser soldados porque el uniforme no se corresponde, ni parecen prisioneros. A mí me parecen ciudadanos europeos -no españoles- actuando libremente". Un 4% prisioneros en España y un 4,3% ninguna de las anteriores es correcta.</p>

<p>La siguiente imagen se corresponde con...</p>  <p>Figura 6. Barracón de un campo de concentración de Franco, concretamente el de Arnao en Castropol (Asturias), visto desde la alambrada (Fuente: foto de Ramón García Piñeiro, en Hernández de Miguel, 2019)</p>	<p>El 52,8% indica “estas características son exclusivas de un campo nazi”, mientras que un 38,9% indica que, aunque falta el contexto adecuado, “podría situarse en la Guerra Civil”.</p>
<p>Observando esta imagen, ¿cómo crees que Franco consideraba a la Alemania de Hitler y la Italia de Mussolini?</p>  <p>Figura 7. Fotograma de “Hitler y Franco: choque de trenes en Hendaya”. (Fuente: <i>La Vanguardia</i> 23/10/2010)</p>	<p>Un 52,8% señala como respuesta válida sus mejores aliados en Europa, un 44,4% la opción de aliados no deseados y un 2,8% la de “unos países más como podían ser Francia o Gran Bretaña”.</p>
<p>En la siguiente imagen se observa a Franco bajo el palio reservado a la Virgen, santos y jerarquía eclesial y al público haciendo el saludo fascista. ¿Por qué crees que sale así? (respuesta libre).</p>  <p>Figura 8. Franco procesionando bajo palio, junto al obispo</p>	<p>El 70,6% lo ve como una recompensa de la Iglesia a Franco por su apoyo y un 10% cree que su función es identificar y subrayar la presencia de Franco. El resto cree que se trataba de un elemento de una liturgia puntual, ya fuera para acercarse a la virgen y ponérselo a ella o para cedérselo a algún miembro de la cúpula religiosa.</p>

de Madrid-Alcalá, Leopoldo Eijo Garay, en la iglesia de San Francisco el Grande, donde el 3 de marzo de 1941 se celebraron los funerales por Alfonso XIII, fallecido el 28 de febrero en Roma. (Fuente: Archivo Cadena Ser)	
---	--

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Respuestas cerradas

Cuestión	Respuesta
La Legión Cóndor ayudó a Franco a...	Trasladar a tropas (36,1%) o para bombardear poblaciones (33,3%). El resto (30,6%) no sabe o no contesta
Puntuación en una escala de 1 a 10 la importancia del apoyo fascista a Franco	33,3% lo puntuó con un 7 y el 30,6% un 5, frente al 19,4% que se decantó por un 6 y el 16,7% por un 8
¿Crees que Franco tuvo a Hitler y Mussolini como modelo?	Un 88,9% indicaron que Sí

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, se recogen algunas de las respuestas “más cómplices” con los sublevados a la cuestión de la importancia de la alianza entre Franco y Hitler.

Tabla 3. Respuestas abiertas ¿Qué supuso la relación entre Franco y Hitler?

<p>Que Hitler no decidiera entrar en España para extender su ideología... Gracias a esto los nazis no entraron en España. Porque España adoptó medidas para asemejarse a Alemania lo más posible para tener una mejor posición internacional. Supongo que, aparte de lo obvio, militar y económico, quizá tuvo también un aspecto social, al igual que la religión católica: hacer ver a la gente que es algo en lo que creer. Así pudo ganar Franco la Guerra Civil con la ayuda de las tropas alemanas.</p>

Fuente: elaboración propia.

Atendiendo al total de los datos podemos establecer una serie de errores que se efectúan en torno a tres ejes, a saber:

- Carencias en las relaciones y vínculos ideológicos del franquismo con la Italia de Mussolini y la Alemania de Hitler
- Desconocimiento por una parte significativa del alumnado de la violencia y represión que supuso el franquismo
- Importante desconocimiento sobre la existencia de campos de concentración en España.

Sobre este último punto, en el diálogo final, no solo se constató el desconocimiento de la realidad sufrida en los campos de concentración en España, sino que una parte importante del alumnado desconocía o dudaba de su existencia. Además, cabe destacar que la encuesta se realizó en la sesión previa al inicio del tema vinculado al franquismo (el tema 9 según las orientaciones del armonizador EvAU de la Universidad de Zaragoza para la materia Historia de España) por lo que el alumnado había adquirido ya cierta formación temática, no solo por el currículo superado en ESO, sino también por estar a punto de finalizar sus estudios de Bachillerato. Además, tal y como se indica en el formulario, recientemente había acudido al Reina Sofía y, por ende, visto Guernica. En este contexto, es más preocupante el solapamiento del imaginario construido de la IIGM sobre el de la Guerra civil española y el franquismo. Asimismo, llama la atención como cierto alumnado obvia y excluye el marco de violencia en la Guerra Civil. De igual modo, se advierten desconocimientos de lo que supuso el peso del nacionalcatolicismo (figura 8) y la proyección mantenida por la Iglesia de mártir, mientras se silencia su colaboración con el bando sublevado (Casanova, 2001). Por su parte, a pesar de que el alumnado tiende a conocer las ayudas proporcionadas por el fascismo de Mussolini y el nazismo de Hitler a los sublevados, tal y como se estudia en 4º curso de la ESO, mantiene dificultades a la hora de determinar los motivos por los que España no entró en la IIGM y existen sectores que conservan la idea de Franco como gran estadista, alineándose con postulados revisionistas. En todo caso, las carencias más importantes son las advertidas en torno a la represión.

Estos resultados pueden relacionarse con el cuestionario propuesto a 199 estudiantes (15-16 años) en el que se mostraba carencias, enormes lagunas y preocupantes errores sobre el conflicto bélico y la represión ejercida sobre la población (Arias et al., 2019). Si bien, entre los motivos de estos defectos se encuentra la escasa alfabetización política del alumnado, carente de unos mínimos conceptos básicos (Egea y Arias, 2013), también se aprecia el peso de una historia canónica que da predominancia a perspectivas económicas y políticas, en decremento de una historia social, con la violencia y la represión sufrida. En consecuencia, se produce cierta descontextualización de contenidos (Arias et al., 2019) que acaba por generar una ausencia de aprendizaje significativo sobre la represión, su constatación a través de las fuentes, su relevancia histórica y su repercusión. En la sección de resultados, se presentan los datos obtenidos de manera organizada y sistemática, usando tablas, figuras, y análisis estadístico para ilustrar los hallazgos principales. Esta sección se enfoca en exponer los resultados de manera objetiva, evitando interpretaciones o conclusiones prematuras, y destacando cómo estos hallazgos se alinean o desvían de las expectativas basadas en los objetivos o hipótesis planteadas.

Avances y cuestiones pendientes en las leyes educativas

En 1990 la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 3 de octubre de 1990) fue la primera gran reforma educativa de la democracia. A partir de esa fecha el sistema educativo español superó la organización y el rol franquista y se adentró en una concepción de la enseñanza que superaba la visión exclusivamente disciplinar ejercida hasta la fecha. Una de las innovaciones más importantes fue la introducción de temas transversales que impulsaban una visión ética y ciudadana de las escuelas e institutos. Sin embargo, pese a su innegable valor en la formación del alumnado como ciudadanos responsables, su aplicación no fue la esperada y la LOCE (Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación) se olvidó de ellos para centrarse en la denominada “cultura del esfuerzo”. La suspensión de esta y su sustitución por la LOE en 2006 (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) llevó pareja la creación de una asignatura propia, Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, con una fuerte oposición de algunos sectores ideológicos. En cualquier caso, continuaba ausente de la educación una visión crítica y reparadora de las víctimas de la Guerra Civil y el franquismo.

Curricularmente, la nueva normativa establecía para la Historia de España de 2º curso de Bachillerato un tratamiento “aséptico” de la dictadura franquista, sin darle especial relevancia en la Historia de España, haciendo referencia de manera genérica a la “represión política”; en 4º curso de ESO se prefirió la expresión “represión en España” (Vázquez y Porto, 2020). Como novedad se introducía el estudio del terrorismo de ETA, GRAPO o Terra Lliure y, en todas las materias, los “elementos transversales” incorporaban “el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo y su prevención, como la de cualquier tipo de violencia. Por último, en su disposición adicional novena incluía la necesidad promover la divulgación entre el alumnado del testimonio de las víctimas y de su relato de los hechos. Aun siendo un avance importante observamos como las víctimas del franquismo seguían sin tener su lugar en la historia.

La suspensión de la ley Wert abrió un nuevo escenario legislativo que se concretó en la vuelta parcial a la LOE de 2006 hasta la publicación de la LOMLOE. En este marco, atendiendo a la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), en su disposición adicional cuadragésima primera señala la necesidad de que la comunidad educativa tenga un conocimiento profundo de la historia de la democracia en España desde sus orígenes hasta la actualidad, aludiendo a la perspectiva de género:

El estudio y análisis de nuestra memoria democrática permitirá asentar los valores cívicos y contribuirá en la formación de ciudadanas y ciudadanos más libres, tolerantes y con sentido crítico. El estudio de la memoria democrática deberá plantearse, en todo caso, desde una perspectiva de género, haciendo hincapié en la lucha de las mujeres por alcanzar la plena ciudadanía (Ley Orgánica 2/2006, p. 12).

Como arma eficaz contra la amnesia y las corrientes antidemocráticas, la evolución de las leyes pone de manifiesto la fuerte ideologización que envuelve el estudio de la represión franquista, dificultando una serie de denominadores comunes aceptados por todos conforme a las «luchas culturales en torno a la gestión de la memoria» (Jelín, 2002). En consecuencia, la nueva ley pretende acabar con la doxa atendiendo al estudio de la historia como suma de los conocimientos que permiten una narración del pasado sin perspectivas tendenciosas ni sesgos ideológicos. Para no caer en la manipulación o deformación histórica y conforme a la memoria o memorias colectivas, entendidas como percepciones de la sociedad del pasado, se pueden articular diferentes perspectivas (Franco y Levín, 2007) que permitan «la creación de entornos para la discusión sobre el pasado compartido» (Rodrigo, 2005 p. 318) en torno a la memoria social.

Surge aquí, en el marco educativo, un nuevo obstáculo: el tratamiento didáctico de la memoria social de lo traumático (Carretero y Borrelli, 2008: 203) en una sociedad como la española que todavía no ha asumido el carácter extremadamente violento de la dictadura. Tal y como se sabe, la historia reciente, o no tan reciente, sigue siendo un tema controvertido en las aulas (Valls, 2007, Franco y Levin, 2007) y la transposición de los avances historiográficos al sistema educativo y al conjunto de la sociedad ha mantenido una oposición sucesiva desde la memoria de olvido (Aróstegui, 2006 y 2008), la “aparente” reconciliación de la Transición que implicaba, si no asumir el relato único del franquismo, no articular uno alternativo (Álvaro Dueñas, 2020), y el momento actual con la memoria de la reparación (1).

La ausencia de determinación en los currículos generó que el año de la aprobación de la Ley de la Memoria Histórica (52/2007), el 28,5% del alumnado apenas hubiera estudiado la II República, la Guerra Civil, el franquismo y la Transición Democrática (Valls, 2007, p. 65) a lo largo de toda la Educación Secundaria. A estas carencias se ha sumado el tratamiento dado por los manuales escolares a estos temas. De hecho, en muchos de ellos todavía pervive el mito franquista de su origen y evolución: el caos republicano, la culpabilidad compartida, la omisión consciente de la represión o la inexistencia de campos de concentración (Barreiro, 2017). En relación con lo señalado, Sergio Ibáñez Llorente y Almudena Alonso-Centeno (2021) apuntan que, junto a la escasa interpretación crítica de ciertos manuales, perdura la idea de la inevitabilidad de la guerra apoyada en la imagen del fracaso del proyecto político republicano y en el relato de ambiente de preguerra en la primavera del 36. De igual modo, ya sea por inercia, pusilanimidad o convicción de las editoriales, se sigue sin profundizar en las políticas de violencia del franquismo (Castillejo, 2008 y 2009). En este sentido, sin menoscabo de los avances producidos, en los manuales publicados bajo la vigencia de las leyes educativas LOGSE, LOE y LOMCE se advierten carencias de orden epistemológico, metodológico e interpretativo (Castillejo, 2008 y 2009; Barreiro, 2017; Fuentes, 2018). En este marco, la Isabel Escobedo (2023) divide los manuales escolares en cuatro grupos: aquellos en los que la represión no aparece, los que se «esfuerzan en ser neutrales sin serlo», los que establecen diferencias que llevan a la equidistancia y a la culpabilidad compartida y, uno mayoritario en los que hay una «equiparación inevitable entre ambos bandos» (p. 474). Como es lógico, estos planteamientos repercuten en esa memoria colectiva del pasado y, por tanto, en la construcción de las identidades sociopolíticas de las nuevas generaciones (Fuentes, 2018).

Por su parte, la LOMLOE tampoco ha introducido variantes significativas en su tratamiento. De los manuales analizados en los cursos 3º y 4º de la ESO, publicados en el 2023 (según currículos autonómicos), cuatro de ellos mantienen la estructura de un único tema que engloba a la II República y la Guerra Civil como si esta fuera el desenlace lógico de la primera (editoriales Anaya, Santillana, Oxford y Vicens Vives) y solo dos proponen temas diferentes para II República, Guerra Civil y franquismo (SM y Edelvives). Para Historia de España de 2º curso de Bachillerato, las editoriales analizadas proponían unidades didácticas independientes para esta parte de la historia contemporánea (editoriales Santillana, Vicens Vives y Anaya). Respecto al tratamiento de la represión, las propuestas en ESO basculan entre la equiparación total de la represión en ambos bandos (editorial SM), un tratamiento genérico de consecuencias (Vicens Vives, Santillana, Anaya) hasta el reconocimiento de la existencia de campos de concentración franquistas (Edelvives, Oxford). En 2º curso de Bachillerato las dos editoriales analizadas con profundidad muestran una visión mucho más cercana a la Memoria Democrática, ya no sólo citando los campos de concentración, sino mostrando mapas (Vicens Vives) o testimonios (Anaya).

Discusión

El olvido ejercido por todas las leyes educativas de la represión franquista pervivió pese a la aprobación en 2007 de la Ley de la Memoria Histórica (Ley 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas a favor

de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura). La Ley pretendía no solo paliar un retraso en la enseñanza con la historiografía, hasta cierto punto comprensible en sus primeros años, sino a la exigencia de atender al sistema carcelario represivo del franquismo desde el propio marco legislativo. En cualquier caso, aunque la Ley de Memoria Histórica ampliaba «derechos a favor de quienes padecieron persecución o violencia por razones políticas, ideológicas, o de creencia religiosa» durante la Guerra Civil y la dictadura (2007, Art. 1), sin menoscabo de su impronta en el reconocimiento de todas las víctimas no advierte los avances que, en este sentido, anunciaba el anteproyecto de Ley de Memoria Democrática en septiembre de 2020. Su falta de ambición se constata en sus aspectos teóricos y prácticos, es decir, tanto en su formulación como en sus medidas. Junto a un posicionamiento esquivo en temas tan fundamentales como habilitar los medios para recuperar todos los cuerpos de las víctimas y reparar el daño cometido, perpetuando la existencia de millares de personas enterradas en fosas comunes que esperan ser exhumadas y la debida reparación o la ausencia de medidas para resignificar espacios de presión que permitiesen a la sociedad percibir el alcance de la represión política, la violación de los derechos humanos y la limitación de las libertades individuales y colectivas. Sin embargo, por primera vez, se plantea una ordenación espacial y se obliga a las administraciones públicas a tomar las medidas oportunas para la retirada de símbolos franquistas en edificios, calles y lugares públicos. Asimismo, tal y como ya han señalado diversos autores (Martín Pallín y Escudero Alday, 2009, p. 74) el artículo 17 incorpora la necesidad de establecer un censo de obras realizadas por prisioneros en campos de concentración, colonias penitenciarias militarizadas, batallones disciplinarios de soldados y trabajadores esclavos, incluidos en el llamado plan de redención de penas por el trabajo. La ley constataba pues la necesidad de seguir investigando en este campo, pero no especificaba qué avances deben llevarse en la educación, ni mucho menos cómo llevarlos, ni su relación inexcusable con el deber de avanzar en la enseñanza. Es decir, no apostaba por la educación como arma para evitar la permisividad generalizada en la democracia sobre esta temática, lo que podía permitir que, en algunas aulas, la doxa y la gnosis por momento ahogara a la episteme.

Atendiendo al informe de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa del 2006, la Ley de Memoria Democrática (20/2022) señala el derecho inalienable de la ciudadanía «al conocimiento de la verdad histórica sobre el proceso de violencia y terror impuesto por el régimen franquista, así como sobre los valores y los actos de resistencia democrática que llevaron a cabo quienes cayeron víctimas de su represión» (p. 7). En este marco se incluye la necesidad de conocer «las desapariciones forzadas, ejecuciones extrajudiciales, detenciones arbitrarias, políticas de campos de concentración, trabajos forzados, torturas, violaciones» (p. 7). Es más, se hace hincapié en el «secuestro masivo de recién nacidos bajo una política de inspiración eugenésica» (p. 7) para obtener una “big picture” de las violaciones de los derechos humanos sufridas durante la Guerra y la durísima represión de la dictadura franquista. En consecuencia, en varios de sus artículos (Art. 15, Art. 28, Art. 45, Art. 46) la Ley señala la importancia de promocionar e impulsar la investigación en aras de sacar a la luz más la represión sufrida (física, económica, política, social y cultural), la supresión de derechos fundamentales, el exilio y la memoria democrática de las mujeres, entre otros temas. En suma, junto a los prisioneros de guerra y presos políticos empleados como mano de obra forzosa para trabajos de reconstrucción y obras públicas, junto las personas empujadas al exilio, se atendería a «la absurda y desbordada constelación carcelaria de la posguerra española —con un mínimo de 300.000 internos— o la vergonzante represión de género desarrollada por la dictadura que, más allá de la reclusión de la mujer en el espacio privado, llegó a extremos de crueldad cuales el rapto, el robo de niñas y niños en las cárceles femeninas» (Rodrigo, 2006, p. 27).

Asimismo, la Ley atiende a la interpretación y divulgación (Art. 25, Art. 48, Art. 53) y, en concreto, en el marco educativo, establece en sus fines la necesidad de actualizar los contenidos curriculares en la Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Bachillerato y, aunque no concreta cómo, atender a la formación del profesorado (Art. 44.

Medidas en materia educativa y de formación del profesorado). En este último punto se incluiría la formación «actualización científica, didáctica y pedagógica en relación con el tratamiento escolar de la memoria democrática, impulsando asimismo en la comunidad educativa el derecho a la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición» (Ley 20/2022, BOE 20 de octubre del 2022, sec. I, p. 34).

Estas medidas pasan obligatoriamente por replantear la transposición de la Guerra Civil y el franquismo en el aula, es decir, qué se debe impartir -lo más relevante- y cómo – su transposición- y si la educación en la ESO y en Bachillerato, en esta temática como en otras, todavía responde a una acumulación de datos, por lo general fragmentados e inconexos entre sí, sin subrayar el proceso de cambio y continuidad. De igual modo, cabe establecer si se ha superado la presentación de una verdad unívoca, objetiva y cerrada y se sigue el contenido seleccionado generalmente por los manuales, perpetuado por la falta de conformismo, de recursos o tiempo por parte de los docentes (Mérida, 2011). En 4º de la ESO y Bachillerato, cuando el alumnado se acerca a la Guerra Civil y al franquismo es necesario superar una enseñanza enciclopédica, especialmente en un marco en el que ciertos partidos políticos alientan constantemente polémicas sobre reinterpretaciones de la historia reciente (Díez-Gutiérrez, 2022, p. 11). Precisamente por ello deben ser neutralizadas desde una enseñanza científica y rigurosa fundamentada en el método histórico (Fernández, 2021, p. 16). No en balde, hablar de víctimas, represión y fosas implica reflexionar sobre las ideas que fundamentaron los motivos últimos por el que se ejerció la violencia y las que precedieron a la represión y justificaron su intervención para destruir la democracia. Para ello, lo primero es superar el relato subyacente en muchos manuales focalizado en el análisis del franquismo como dictadura que, tras un primer momento de dificultad y aislamiento asienta las bases del desarrollismo económico de mano de su alianza con Estados Unidos en menoscabo de la atención esperada a la ausencia de libertad, la represión, el exilio y, en suma, a sus víctimas, especialmente a las mujeres. En ese sentido, el pensamiento y razonamiento histórico como modelo de construcción activa generador de estrategias de enseñanza (Pàges, 2009) cumple una función fundamental, al posibilitar una reflexión, comprensión e interpretación integradora y, por ende, contribuir a una sociedad más comprometida y democrática, crítica y reflexiva (Barton y Levstik, 2008). Se trata de promover a una comprensión real de la materia, más analítica y crítica y, tal y como pretende la LOMLOE, superar el planteamiento enciclopédico y memorístico. Dicho de otro modo, plantea pasar de una orientación cuantitativa a una más cualitativa con el fin de desarrollar una comprensión de la materia más pragmática y, por tanto, generar un mayor impacto en el desarrollo del alumnado, tanto en lo académico como en lo personal. Nos referimos a la necesidad de atender al cambio y la continuidad (*continuity and change*), en consonancia con la relevancia histórica (*historical significance*), el uso de fuentes (*evidence*), las causas y consecuencias (*cause and consequence*), la multiperspectiva (*historical perspectives*) y cómo la historia nos ayuda a vivir el presente (*ethical dimension*) (Seixas y Morton, 2013). En esta línea, el cometido del profesorado radica en distanciarse de un aprendizaje basado en lo memorístico para, con las herramientas propias de la disciplina histórica, criticar el relato impuesto por el régimen de Franco desde las fuentes históricas. Descompartimentar la memoria de lo analítico termina por limitar el desarrollo de las destrezas intelectuales del citado pensamiento histórico (Gómez y Miralles, 2016: p. 139-140; Pagès, 2009: p. 82). Así, al margen de las posibles fluctuaciones del interés del alumnado por la Guerra Civil y el franquismo (Molpeceres, 2006), estos conceptos de “segundo orden” relacionados con el análisis y la investigación (Wilschut, 2010) permiten articularlos desde la base del uso de la evidencia y la percepción de la significatividad, en torno al cambio y continuidad, atendiendo a la perduración de la violencia, y a la dimensión ética que supone la necesidad de dignificar a todas las víctimas.

Para que el alumnado realice un relato conviene “tematizar”, resaltar lo que se quiere representar en un periodo y lugar bien definidos para erigir una arquitectura temática (Mattozzi, 2004, p. 41) que haga posible una comprensión, construcción y reconstrucción centrada en la argumentación sobre problematizaciones y sus explicaciones. Esta

perspectiva implica dotar de herramientas al cuerpo docente para llevar aprendizajes significativos desde su entorno cercano, con el fin de contribuir a la resignificación de monumentos, símbolos y espacios en el aula. En este marco ya existen experiencias centradas en el patrimonio bélico, con actividades tan variadas como trazar itinerarios del conflicto (Rubio Campillo, 2009) o resignificar el Valle de Cuelgamuros (Miguel y Ortega, 2022). Asimismo, se constata la existencia de propuestas centradas en la historia oral que, en paralelo al desarrollo de la historia local, suponen un acercamiento a esas “fuentes vivas” de aquellos que sufrieron las consecuencias de la dictadura y de la guerra (Galiana i Cano, 2018; Muñoz García, 2020) y enfoques que ponen en el centro de la explicación a las mujeres como sujetos olvidados de la narración oficial (Chaibi, 2020; Fuentes y Verdugo, 2017; Mérida, 2022; Vilaseca, 2020).

En todo caso, analizar la guerra y su alargada sombra desde el plano político, ideológico y social conlleva el estudio de estos “lugares de memoria”, ya sea en la distancia, a través de recursos online (Gómez, Bravo, 2022), valorando especialmente las Tecnologías de la Información Geográfica (Sebastiá-Alcaraz y Tonda-Monllor, 2020) o presencialmente, traspasando la barrera de lo abstracto y asentar la historia en un contexto espacial determinado. Estos procesos de deslocalizar los aprendizajes (Cuesta, 2007) no solo implican una puesta en valor del patrimonio, sino que mantienen ventajas en su capacidad interdisciplinar y de fomento de la empatía histórica (Feliu-Torruella, 2013). Asimismo, la necesidad de atender a las políticas de violencia desde los espacios en los que se ejerció con especial virulencia implica analizar los campos de concentración como patrimonio que sirve de instrumento de enseñanza-aprendizaje y fuente de conocimiento integral, tanto del pasado como del presente, en su capacidad de configurar «estructuras de identidad social» convertidas «en símbolos culturales» (Cuenca, 2014, p. 79). Así, alienados con la LOMLOE y la Ley de la Memoria Democrática, encontramos experiencias anteriores a estas leyes como la llevada a cabo en Canarias sobre la Guerra Civil y la represión (Pérez Lorenzo, 2007), la efectuada en Ribera de Tudela de la Transición democrática (Santo y Santos, 2011) o la de Callosa d'en Sarrià, un municipio de Alicante, centrada en dar visibilidad a las víctimas de la represión franquista (Galiana i Cano, 2018).

Atendiendo a las prácticas mencionadas, el factor experiencial vinculado a los lugares de memoria ofrece un alto impacto educativo (González y Feliu, 2022) ante su capacidad de promover cambios detectables en el alumnado, al dotarlo de una mayor concienciación crítica. En última instancia, estas exploraciones de la violencia sobre el patrimonio responde a una misma voluntad de recuperación, conservación y difusión, a la par que dan cumplimiento al derecho a la verdad en su dimensión individual y, aún más en la colectiva al dignificar a las víctimas en todo amplio espectro represivo, entendidas por la Ley de Memoria Democrática como aquellas que sufrieron daño físico, moral o psicológico, daños patrimoniales o menoscabo de derechos fundamentales desde el golpe de Estado hasta la entrada en vigor de la Constitución.

Conclusiones

El estudio de la historia incluye necesariamente analizar procesos, personajes históricos, intereses y orientaciones ideológicas que permanecen vigentes en la actualidad. Esta relación con el presente puede estimular interpretaciones desde lo emocional y permitir que prime la sensibilidad y la pasión por encima de lo racional, siendo la principal crítica que se suele achacar al uso de las memorias en las aulas. No obstante, a pesar de la presión de ciertos grupos ideológicos, con la banalización, cuando no el desprecio manifiesto hacia las víctimas del franquismo (Paniagua, 2018) desatender al pasado trágico de un país mediante esquematismos que mitigan el contenido de la represión y promueven un silencio sobre las víctimas, no solo configura una educación acrítica, persuasiva, injusta y opaca, es inmoral. La vigencia del desconocimiento de la represión por parte del alumnado, así como las “falsas polémicas” sobre el pasado nos recuerdan la necesidad de tratar estos temas en las aulas, para hacer frente al pasado traumático

(Carretero y Borrelli, 2008; Ceamanos y Pasamar, 2020; Mérida, 2012) desde una orientación ciudadana, con el conocimiento y el rigor histórico permita dar respuesta a la propia función social de la disciplina. En este sentido, la memoria histórica y las políticas de memoria en la educación recuerdan a la ciudadanía su función crítica con el pasado, pero también con el presente, en su necesidad de posicionarse contra la amnesia y criticar su instrumentalización.

Desligarse de «las presiones de la política que tiende a justificar las acciones de los gobiernos con la historia» y «de la manipulación de la historia para ideologizar acríticamente al alumnado» (Prats y Santacana, 2011, p. 64) no menoscaba un tratamiento profundo y riguroso de la violencia y la represión; todo lo contrario. Su silencio es el que impone una carga ideológica y somete a la historia a políticas de poder, diluyendo el papel fundamental del conocimiento histórico.

Tal y como se ha señalado, a pesar de que la bibliografía especializada ha efectuado un avance extraordinario en los estudios de represión durante la guerra y, por extensión, la posguerra durante la última veintena de años (Ledesma, 2017: 236), aún queda mucho por hacer en la educación. Los avances historiográficos sobre el análisis de los mecanismos represivos que engloban el mundo carcelario, los campos de concentración, los trabajos forzados, las distintas políticas de violencias sexuadas o el castigo económico (Casanova y Cenarro, 2014) muestran una asimetría con las leyes educativas y memorísticas y la realidad de las aulas. En consecuencia, los programas curriculares de las Comunidades Autónomas no mantienen una mínima concreción de bloques de contenido mínimos sobre la férrea represión que ejerció el régimen franquista con el objetivo de imponer su ideología y eliminar cualquier forma de pensamiento crítico y disidencia, así como el triste legado que dejó en la sociedad española y que todavía se percibe hoy en día.

Para lograr una educación crítica y democrática que permita el conocimiento y la reflexión sobre el pasado y el presente es necesario atender a las víctimas. Esta realidad gana en perspectiva cuando se observan los manuales de secundaria y Bachillerato ya que, como ocurre en algunos manuales universitarios, todavía se tiende a juntar la Segunda República y la Guerra Civil en un mismo capítulo que les confiere una unidad narrativa, mientras que el franquismo se recoge en otro. Como advierte Emilio Castillejo (2008), la explicación a esta organización puede encontrarse en cierta continuidad de tradición franquista en los libros escolares, lo que genera una ausencia de continuidad narrativa e interrelación del franquismo con el golpe de Estado, la guerra y la represión posterior, de ahí la importancia. En consecuencia, esta realidad evidencia la necesidad de analizar las políticas de violencia perpetradas durante y después del conflicto para entender la propia dictadura y profundizar en el debate sobre qué pasado se debe recordar y cuál, de facto, se pretende o se está recordando, así como qué políticas de la memoria son las adecuadas para una democracia saludable.

La selección de este contenido debe situarse en convivencia con el pensamiento y razonamiento histórico para fomentar una sociedad comprometida con la reflexión crítica que pueda interpretar y comprender la historia sin esquematismos, (Barton y Levstik, 2008). Así, al igual que se hace necesaria una arqueología del conflicto que ayude a visibilizar su realidad histórica (González-Ruibal, 2007), una educación crítica y analítica tiene que integrar prácticas que se adentren en la dialéctica de los puños y las pistolas del fascismo usando resortes materiales, recorridos, rutas y recreaciones arqueológicas por trincheras, campos de concentración o incluso lugares que incluyan elementos simbólicos y propagandísticos (Hernández Cardona y Feliu, 2013; Hernández Cardona y Hernández Pongiluppi, 2018). En suma, se trata de fomentar propuestas desde ese “patrimonio incómodo” como arma educativa ante su alta capacidad divulgativa y su disposición para combinarse con otras experiencias centradas en el pensamiento histórico, como la empatía (Puche y Ayala, 2020) o la relevancia y conciencia histórica (Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí, 2018), ambas aunadas en el cambio y continuidad. Esta idea se alinea con prácticas como la propuesta por Joan Santacana, Alfonso Casas y Nayra Llonch (2022) desde el acercamiento a objetos procedentes de las batallas acaecidas en la

provincia de Teruel y su decodificación. Así, al atender al espacio y a las posibilidades del pensamiento histórico podemos focalizar nuestro esfuerzo para avanzar en la reflexión sobre cómo efectuar la transposición de las políticas de violencia ejercidas durante y después de la guerra, como elemento consustancial a la dictadura de Franco (Rodrigo, 2006).

Por su parte, la memoria, como selección de lo que es importante para un individuo o un grupo, puede suponer, conforme al sistema de valores que lo rige, un instrumento crítico de autodefensa contra el riesgo de caer en el olvido o, mucho peor, de banalizar el pasado trágico (Mérida, 2011: 9). Precisamente por ello se actúa en el recuerdo del pasado desde la crítica del presente, con la vista a un futuro esperanzador (Mèlich, 2001, p. 59). Bajo esta premisa, aunque la reciente aprobación de la Ley de Memoria Democrática es un paso importante para garantizar el reconocimiento y la reparación de las víctimas de la represión franquista, así como para promover la educación sobre este período histórico, en el campo de la educación se necesita de nuevos pasos para acabar concretados en el aula. Las estrategias didácticas deben ir encaminadas a visibilizar esa violencia evitando miradas simplistas, conscientes de que analizar y comprender la influencia del régimen franquista en la sociedad pasa obligatoriamente por el reconocimiento de las víctimas. Porque «odios, convicciones aniquiladoras, adhesiones civiles a la violencia e incluso planificaciones previas hubo y abundaron, de eso quedan pocas dudas, en el bando franquista desde los mismos albores de su movimiento» (Ledesma, 2008, p. 29). Esta sombra que perpetró y administró las rentas de «la enorme inversión» de violencias ejercidas durante la guerra y la posguerra (Rodrigo, 2009, p. 163) debe adquirir su adecuada relevancia histórica en el aula. Por el contrario, ignorar estas políticas de violencia impide comprender el franquismo y, en consecuencia, dificulta la construcción de una educación crítica y democrática.

Notas

1. A pesar de que por cuestiones de espacio se escapa de nuestro cometido, cabría mencionar las distintas normativas autonómicas aprobadas sobre la memoria histórica, si bien algunas habrían sufrido retrocesos significativos o incluso su derogación por cambios de gobierno. Nos referimos a la Ley 2/2017, de 28 de marzo, de Memoria Histórica y Democrática de Andalucía; la Ley 14/2018, de 8 de noviembre, de memoria democrática de Aragón; la Ley del Principado de Asturias 1/2019, de 1 de marzo, para la recuperación de la memoria democrática en el Principado de Asturias; la Ley 14/2017, de 10 de noviembre, de memoria democrática y para la convivencia de la Comunitat Valenciana; la Ley 5/2018, de 14 de diciembre, de memoria histórica de Canarias y de reconocimiento y reparación moral de las víctimas canarias de la guerra civil y la dictadura franquista; el Decreto 9/2018, de 12 de abril, de la Memoria Histórica y Democrática de Castilla y León; la Ley de Cataluña 13/2007, de 31 de octubre, del Memorial Democrático y la Ley de Cataluña 10/2009, de 30 de junio, sobre la localización e identificación de las personas desaparecidas durante la guerra civil y la dictadura franquista, y la dignificación de las fosas comunes; la Ley 1/2019, de 21 de enero, de memoria histórica y democrática de Extremadura; la Ley 2/2018, de 13 de abril, de memoria y reconocimiento democráticos de las Illes Balears, la Ley Foral de Navarra 33/2013, de 26 de noviembre, de reconocimiento y reparación moral de las ciudadanas y ciudadanos navarros asesinados y víctimas de la represión a raíz del golpe militar de 1936 y la Ley 4/2014, de 27 de noviembre, de creación del Instituto de la Memoria, la Convivencia y los Derechos Humanos. En este marco, cabría añadir el papel fundamental de distintas asociaciones que en las últimas décadas han promovido estas normativas al formar un tejido asociativo reivindicativo de una memoria histórica, entendida como memoria de resistencia contra el olvido impuesto.

Referencias

- ABAD BUIL, I. (2005). Las mujeres de los presos políticos del franquismo. Protagonistas de una represión indirecta. *Ripacurtia* (3), pp. 21-39. <https://raco.cat/index.php/Ripacurtia/article/view/42118>
- ÁLVARO DUEÑAS, M. (2020). La construcción de relatos sobre el pasado. Apología para la historia. *Historia Y Memoria*, (21), pp. 21-70. <https://doi.org/10.19053/20275137.n21.2020.9886>
- ARIAS FERRER L., EGEA VIVANCOS A., SÁNCHEZ IBÁÑEZ R., DOMÍNGUEZ CASTILLO J., GARCÍA CRESPO F. J. Y MIRALLES MARTÍNEZ 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), pp. 461-478. <https://doi.org/10.5209/RCED.57625>
- ARÓSTEGUI, J. (2006). Memoria y revisionismo: El caso de los conflictos españoles del siglo XX. *Cuadernos de Pedagogía* (362), pp. 54-59. <https://ojs.fhce.edu.uy/index.php/fermen/article/view/893>
- ARÓSTEGUI, J. (2008). Memorias, historias y confrontaciones. Los conceptos y el debate. J. Cuesta Bustillo *Memorias históricas de España* (Dir.) (pp. 20-37). Siglo XX.
- BARRIUSO BABOT, J. (2018). Camps de concentració i unitats disciplinàries de treballadors a l'Espanya de Franco. Treball de Doctorat. UAB <http://memoriahistoriaripoll.com/wp-content/uploads/2018/09/camps-de-concentracio-i-unitats-disciplinaries.pdf>
- BARTON, K. C. Y LEVSTIK, L. S. (2008). History. En J. ARTHUR, I. DAVIES Y C. HAHN (Eds.), *The Sage handbook of education for citizenship and democracy* (pp. 335-366). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781849200486>
- BESOLÍ, A. (2024). Making Public History of the Spanish Civil War: A Theoretical-Didactic Approach to the Case of the Air-Raid Shelters of Barcelona. *Ebre* 38, (14), pp. 187-197.
- CARRERAS, J. J. (2005). ¿Por qué hablamos de memoria cuando queremos decir historia? En Carlos Forcadell y Alberto Sabio (eds.), *Las escalas del pasado: IV Congreso de historia local de Aragón*. IEA-UNED.
- CARRETERO, M., BORRELLI, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura y Educación* 20(2), pp. 201-216. <https://doi.org/10.1174/113564008784490415>
- CASANOVA, J. (2001). *La Iglesia de Franco*. Temas de Hoy.
- CASANOVA, J. y CENARRO, Á. (2014). *Pagar las culpas. La represión económica en Aragón (1936-1945)*. Crítica.
- CASTILLEJO CAMBRA, E. (2009). Análisis del contenido ideológico de los manuales de historia. Bordón *Revista De Pedagogía* (61), pp. 45-57. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28719>
- CASTILLEJO CAMBRA, E. (2008). *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de Historia del Franquismo (1936-1975)*. UNED-MANES.
- CHAIBI, M. (2020). La maleta didáctica com a recurs per a l'aprenentatge del dret a vot de les dones a cicle mitjà. En I. SÁEZ-ROSENKRANZ (ed.), *La memoria en las aulas. Propuestas didácticas* (pp. 90-154). Grupo DHiGeCs.
- CEAMANOS, R. y PASAMAR, G. (2020). *Historiografía, historia contemporánea e historia del presente*. Síntesis.
- COROMINA VERDAGUER, LI. (2022). Los lugares de memoria, ¿un recurso didáctico para las aulas de Secundaria? *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (108), pp. 55-59.
- CORROCHANO, D. H. (2014). El conflicto por el régimen. Historia oficial y políticas de memoria en España (1978-2013). *Anuario Del Conflicto Social* (3), pp. 924-955. <https://revistes.ub.edu/index.php/ACS/article/view/10365>
- CUENCA, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo* (19) pp. 76-96. <http://hdl.handle.net/10272/7927>
- CUESTA, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Octaedro.
- DEL ÁGUILA TORRES, J. J. (2015). La represión política a través de la jurisdicción de guerra y sucesivas jurisdicciones especiales del franquismo. *Hispania Nova* (1), pp. 211-242 <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/HISPNOV/article/view/2873/1579>
- DÍAZ-BALART, M. N. (2003). Menores para la vida, adultos para las rejas. Adolescentes en los campos de concentración franquistas. En J. SOBREQUÉS, C. MOLINERO, M, SALA, Congrès

- (eds.) *Els camps de concentració i el mon penitenciari a Espanya durant la guerra civil i el franquisme* (pp. 303-318). Museu d'Història de Catalunya-UAB/ CEFID.
- DÍAZ-BALART, M. N. y ÁLVARO DUEÑAS, M. (2021). Retorcer la memoria para ocultar la historia. *Rescaldos: revista de diàlego social* (42), p. 13.
- DÍEZ-GUTIÉRREZ, E. J. (2022). Políticas educativas sobre Memoria Histórica en la Escuela en España: el olvido de la represión y la resistencia en el franquismo. *Education Policy Analysis Archives*, 30(73), pp. 1-17. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6356>
- EGEA, A. y ARIAS, L. (2013). La cultura política del alumnado de Educación Secundaria. Una primera aproximación. En J. PAGÈS y A. SANTIESTEBAN (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 239-247). UAB-AUPDCS.
- FELIU TORRUELLA, M. (2013). Didáctica de la arqueología en los conflictos contemporáneos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (73), pp. 43-50.
- FERNÁNDEZ, B. (2021). La formación cívica y la guerra civil española: los temas controvertidos en la educación secundaria, *Clio. History and History Teaching* (47), 1-24 https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2021475856
- FONTAL, O. (2003). *La Educación Patrimonial: Teoría y Práctica en el Aula, el Museo e Internet*. Trea.
- FORCADELL, C. y SABIO, A. (2008), *Paisajes para después de una guerra. El Aragón devastado y la reconstrucción bajo el franquismo* (pp. 7-16). Institución Fernando el Católico.
- FRANCO LANAO, E. (2005). *Denuncias y represión en años de posguerra*. Tribunal de Responsabilidades políticas en Huesca. IEA.
- FRANCO, M. Y LEVÍN, F. (2007). El pasado cercano en clave historiográfica. M. FRANCO y F. LEVÍN, *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 31-65). Paidós.
- FUENTES MUÑOZ, C. y VERDUGO MARTÍ, V. (coord.) (2017). *Mujer y represión franquista. Una guía para su estudio en Valencia*. Universidad de Valencia.
- FUERTES MUÑOZ, C. (2018). La dictadura franquista en los manuales escolares recientes: una revisión crítica. *Revista Historia Autónoma* (12), pp. 279-297. <https://doi.org/10.15366/rha2018.12.015>
- GALIANA I CANO, V. (2018), La memoria democrática en las aulas de secundaria y bachillerato: balance de una experiencia didáctica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* (34), pp. 3-18. <https://doi.org/10.7203/dces.34.12048>
- GARCÍA RUIZ, A. L., y JIMÉNEZ LÓPEZ, J. A. (2014). Los principios de cambio-continuidad: base para la comprensión de los hechos históricos y sociales. Su aplicación en el aula. *Educación y futuro digital* (8), pp. 16-30. <https://tinyurl.com/w6mzddnx>
- GÓMEZ BRAVO, G. (2022). Aula de Memoria. Didáctica y recursos de memoria histórica en red. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (108), pp. 16-38.
- GÓMEZ BRAVO, G. (2008). La política penitenciaria del franquismo en la consolidación del Nuevo Estado. *Anuario de derecho penal y ciencias penales* (1), pp. 165-198. <http://doi.org/10.4067/S0718-33992009000200010>
- GÓMEZ, C. J. y MIRALLES, P. (2016). Las competencias históricas en educación obligatoria: evaluación, estrategias basadas en la indagación, y argumentación de los estudiantes. *New Approaches in Educational Research*, 5(2), pp. 139-140.
- GONZÁLEZ-RUIBAL, A. (2007) Making things public: Archaeologies of the Spanish Civil War, *Public Archaeology* (6), pp. 203-226. <https://doi.org/10.1179/175355307X264165>
- GONZÁLEZ VÁZQUEZ, D., FELIU TORRUELLA, M. (2022). Lugares y rutas de memoria en el contexto de la educación patrimonial: la visión del equipo educativo del Museo Memorial del Exilio (MUME). *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia* (16), pp. 241-266. <https://doi.org/10.6018/pantarei.509261>
- HERNÁNDEZ CARDONA, F. X. y FELIU M. (2013). *Didáctica de la Guerra Civil española*. Graó.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F. X. (2007). Espacios de guerra y campos de batalla. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (51), pp. 7-19.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F. X. Y HERNÁNDEZ PONGILUPPI, M. (2018). *Ebre 38. Imatges d'una batalla*. Angle Editorial. <https://doi.org/10.1344/ebre38.2018.8.22002>

- HERNÁNDEZ DE MIGUEL, C. (2019). *Los campos de concentración de Franco. Sometimiento, torturas y muerte tras las alambradas*. Penguin Random House.
- HERNÁNDEZ-PINA, F. y MAQUILÓN, J. J. (2010). Introducción a los diseños de investigación educativa. En S. Nieto (ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 109-126). Dykinson.
- HODDER, I. y HUTSON, S. (2003). *Reading the past: current approaches to interpretation in archaeology*. Cambridge University Press.
- IORDACHE CÂRSTEA, L. (2019). Españoles tras las alambradas. Republicanos en los campos franceses, nazis y soviéticos (1939-1956). *Hispania Nova: Revista de historia contemporánea* (1), pp. 19-65. <https://doi.org/10.20318/hn.2019.4720>
- LEE, P. J. (2005). Historical literacy: theory and research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* (5), pp. 1-12. <https://doi.org/10.18546/HERJ.05.1.05>
- LEDESMA, J. L. (2017). Los años treinta y cuarenta desde abajo: La historia social y la historiografía reciente sobre la Segunda República, la guerra civil y la primera posguerra. *Studia Historica. Historia Contemporánea* (35) pp. 205–240. <https://revistas.usal.es/uno/index.php/0213-2087/article/view/17978>
- LEDESMA, J. L. (2008). Se rompió el tiempo. Fragores de ruina y muerte en el Aragón en guerra. En C. Forcadel Álvarez y A. Sabio Alcutén, *Paisajes para después de una guerra: el Aragón devastado y la reconstrucción bajo el franquismo* (1936-1957) (pp. 17-35). Institución Fernando el Católico.
- LÓPEZ, A. (2008). Enseñar la guerra desde la complejidad y las emociones. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (56), pp. 35-52.
- LLORENTE, S. I. y ALONSO-CENTENO, A. (2021). Pervivencia e influencia de los mitos fundacionales del franquismo en los textos escolares de la enseñanza secundaria castellanoleonés. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia* (15), pp. 69-102. <https://doi.org/10.6018/pantarei.453351>
- MACDONALD, S. (2015). Is 'difficult heritage' still 'difficult'? Why public acknowledgment of past perpetration may no longer be so unsettling to collective identities. *Museum International*, 67(1-4), pp. 6-22. <https://doi.org/10.1111/muse.12078>
- MARTÍN PALLÍN, J. A y ESCUDERO ALDAY, R. (2009). De malas leyes, peores reglamentos: el desarrollo de la Ley de la memoria histórica. *Jueces para la democracia* (66), pp. 9-25.
- MÈLICH, J. C. (2001). *La ausencia de testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*. Anthropos.
- MÉRIDA DONOSO, J. A. (2022). Estudio crítico-comparativo de anuncios desde una perspectiva de género: una propuesta didáctica en las secciones bilingües de los países del Este en clases de ELE, Lengua y Literatura y Ciencias Sociales. En K. ÁLVAREZ DÍAZ y A. COTÁN FERNÁNDEZ (eds.), *Construyendo identidades desde la educación* (pp. 332-356).
- MÉRIDA DONOSO, I. A. (2011). Intentando no olvidar: Acerca de la didáctica de la dictadura franquista en clases de Cultura y civilización. *Revista de Claseshistoria* (232), pp. 1-12. <https://app.bitly.com/Bp18iijHXuk/links/bit.ly/40rsBUc/details>
- MÉRIDA DONOSO, J. A. (2012). La desmemoria oficial: reflexiones sobre la memoria y el olvido en el exilio español. *Tonos digital* (23), pp. 1-18. <https://doi.org/10.14232/actahisp.2012.17.33-44>
- MIGUEL, I., y ORTEGA, J. I. (2022). Las voces que resuenan en el Valle de los Caídos. Una propuesta didáctica para su resignificación. *Didácticas específicas* (26), pp. 111-137. <https://doi.org/10.15366/didacticas2022.26.007>
- MIGUEL-REVILLA, D. y SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M. (2018). Modelos de conciencia histórica en el alumnado de Educación Secundaria: tradición, simbología y contextualización en torno a los restos del franquismo. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia* (12), pp. 119-142 <https://doi.org/10.6018/pantarei/2018/6>
- MONFORT I COLL, A. (2009). Los campos de concentración franquistas y su funcionamiento en Cataluña. *Hispania* 69 (231), pp. 147–178 <https://doi.org/10.3989/hispania.2009.v69.i231.102>
- NORA, P. (1997). [1984]. *Les Lieux de Mémoire*. Gallimard.
- PAGÈS, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de enseñanza de la historia* (7), pp. 69-91.
- PALACIOS, J. y PAYNE, S. G. (2009). *Franco mi padre. Memorias de Carmen Franco*. La Esfera de los libros.

- PALACIOS, J. y PAYNE, S. G. (2014). *Una biografía personal y política*. Franco. Espasa.
- PANIAGUA, P. (2018). Una forma calculada de herir la Memoria Histórica. Repercusión en Twitter de las declaraciones de los diputados del Partido Popular Pablo Casado y Rafael Hernando. *Hispania Nova* (16), pp. 394-416 <https://doi.org/10.20318/hn.2018.4042>
- PÉREZ LORENZO, J. M. (2007). La transmisión de la memoria histórica: una propuesta didáctica. *Cuadernos del Ateneo* (23), pp. 9-26. <https://www.ateneodelalaguna.com/revista/pdf/ateneo23/lorenzo.pdf>
- PRATS, J., y SANTACANA J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? L. F. RODRÍGUEZ GUTIÉRREZ y N. GARCÍA GARCÍA (eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 18-64). Secretaría de Educación Pública.
- PUCHE, S. M. y AYALA, A. S. (2020). La empatía como elemento para la adquisición del pensamiento histórico en alumnos de bachillerato. Un estudio de caso centrado en la Guerra Civil española y el franquismo. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia* (14), pp. 129-153. <https://doi.org/10.6018/pantarei.444761>
- RODRIGO, J. (2005). *Cautivos. Campos de concentración en la España Franquista, 1936-1947*. Crítica.
- RODRIGO, J. (2013). *Cruzada, paz, memoria: la Guerra Civil en sus relatos*. Comares.
- RODRIGO, J. (2010). Espejos deformantes. Explotación y limpieza social: Hacia un modelo concentracionario fascista. *Historia Social* (66), pp. 81-98. <https://www.jstor.org/stable/40658075>
- RODRIGO, J. (2006). Internamiento y trabajo forzoso: los campos de concentración de Franco. *Hispania Nova: Revista de Historia Contemporánea* (6), <http://hispanianova.rediris.es/6/dossier/6d027.pdf>
- rodrigo, J. (2009). *Hasta la raíz. Violencia durante la guerra civil y la dictadura franquista*. Alianza Editorial.
- Rodrigo, J. (2003). Prisioneros de guerra y campos de concentración: Apuntes sobre la literatura reciente. *Pasado y memoria: Revista de historia contemporánea* (2), pp. 295-306. <https://doi.org/10.14198/PASADO2003.2.14>
- ROSCALES SÁNCHEZ, M. (2018). *Primo Levi. La inextinguible memoria de las cenizas*. (Vol. 59). Universidad de Cantabria. <https://doi.org/10.22429/Euc2018.073>
- RUBIO CAMPILLO, X. (2009). El patrimonio de la guerra en la enseñanza. *Cuadernos de pedagogía* (394), pp. 60-62.
- SABIOTE GONZÁLEZ, M^a A. y REBOLLO FIDALGO, M. (2022). Dándole la vuelta. Llenar los lugares de memoria. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (108), pp. 8-15.
- SANTACANA, J; CASAS, A. y LLONCH-MOLINA, N. (2022). *La Guerra Civil española a través de los objetos*. Ediciones Trea.
- SANTOS, F.; SANTOS, M. (2011). Recordar para aprender: fuentes orales, memoria y didáctica en el estudio de la Transición Democrática en la Ribera de Tudela (Navarra), *Clío: History and History Teaching*, 37. <http://clio.rediris.es/n37/articulos/SantosySantos2011.pdf>
- SEBASTIÁ-ALCARAZ, R. y TONDA-MONLLOR, E. M. (2020). Geoinformación para la memoria democrática. *Cuadernos geográficos*, 59(2), pp. 129-148. <https://doi.org/10.30827/cuadgeo.v59i2.9632>
- SEIXAS, P. & MORTON, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- STANISŁAW CIECHANOWSKI, J. (2005). Los campos de concentración en Europa. Algunas consideraciones sobre su definición, tipología y estudios comparados. *Ayer* (57), pp. 51-79. <https://acortar.link/FMztRP>
- STOBIECKI, R. (2008). Historiadores frente a la política de la historia: el caso de Polonia. En Michael Kopeček (ed.) *Pasado en ciernes: revisionismo histórico en Europa Central después de 1989* (pp. 179-192). Central European University Press.
- STONE, D. (2019). *Campos de concentración: una breve introducción*. Comares.
- TUNBRIDGE, J. E y ASWORTH, G. J. (1996). *Dissonant heritage. The Management of the Past as a Resource in Conflict*. John Wiley & Sons.
- UNESCO (1972). *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural*. World Heritage Center.
- UNESCO (2014, julio). *The Operational Guidelines for the Implementation of the World Heritage Convention*. Adopted in the World Heritage Committee Session. World Heritage Center.

VALLS MONTÉS, R. (2007). La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Enseñanza de las ciencias sociales* (6), pp. 61-73.

VÁZQUEZ RAMIL, R. y PORTO UCHA, Á. S. (2020). Temas transversales, ciudadanía y educación en valores: de la LOGSE (1990) a la LOMLOE (2020). *Innovación Educativa* (30), 113-125. <https://doi.org/10.15304/ie.30.7092>

VILASECA, B. (2020). La guerra civil: Una proposta didàctica des de la perspectiva de gènere i la memòria històrica. En I. SÁEZ-ROSENKRANZ (ed.), *La memoria en las aulas. Propuestas didácticas* (pp. 155-190). Grupo DHiGeCs.

WILSCHUT, A. (2010). A forgotten key concept? Time in teaching and learning History. *International Congress of Historical Sciences* (pp. 1-24). University of Applied Sciences. <https://doi.org/10.13140/2.1.3396.7360>

Fuentes

Decreto 281/1937, de 1 de junio de 1937. Boletín Oficial del Estado, 224. <https://www.boe.es/gazeta/dias/1937/06/01/pdfs/BOE-1937-224.pdf>

European Parliament and the Council (30-12-2006). Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>

Ley 14/2018, de 8 de noviembre, de memoria democrática de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, 226, 22 de noviembre de 2018. Boletín Oficial del Estado, 14, 16 enero de 2019. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2019/BOE-A-2019-466-consolidado.pdf>

Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática. Boletín Oficial del Estado, 252, de 20 de octubre del 2022 <https://www.boe.es/eli/es/l/2022/10/19/20/co n>

Ley 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas a favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura. Boletín Oficial del Estado, 310, 27 de diciembre del 2007 <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/27/pdfs/A53410-53416.pdf>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado, 238, 4 de octubre de 1990. https://boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-24172

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). Boletín Oficial del Estado, 307, 24 diciembre de 2002. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>

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, 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, 295, 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/>

Autoría: El presente trabajo ha estado conceptualizado y escrito por José Antonio Mérida Donoso, Lorenzo Mur Sangrá, Miguel Ángel Pallarés Jiménez, Ondrej Kratochvíl. Los autores han leído y están de acuerdo con la presente versión del manuscrito.

Conflictos de interés: Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Copyright: © 2025 Los autorers. Presentado pera una posible publicación de acceso abierto bajo los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Attribution (CC BY) (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).