
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

Volumen 30 Número 73

24 de mayo 2022

ISSN 1068-2341

Políticas Educativas sobre Memoria Histórica en la Escuela en España: El Olvido de la Represión y la Resistencia en el Franquismo

Enrique-Javier Díez-Gutiérrez
Universidad de León
España

Citación: 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. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(73). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6356>

Resumen: La finalidad de esta investigación ha sido indagar en el conocimiento que, sobre la represión franquista y la lucha antifranquista, tienen actualmente los jóvenes que han terminado recientemente Educación Secundaria (2º de bachillerato). Se ha utilizado una metodología mixta, triangulando instrumentos cualitativos (grupos de discusión) y cuantitativo (cuestionarios) a una muestra de conveniencia e intencional. Participaron 22 estudiantes en los 5 grupos de discusión realizados y los cuestionarios, elaborados a partir de las categorías extraídas de los grupos de discusión y algunos aspectos de la última encuesta del CIS que preguntaba por la memoria histórica, se aplicaron a 368 jóvenes, tras su evaluación previa mediante una técnica Delphi de juicio de expertos. Los resultados muestran que no siempre se llega a estos temas o, a veces, se dan por encima y que los contenidos desarrollados, aunque tienden a presentarse desde una visión supuestamente “neutral y aséptica”, realmente encubren graves silencios y ocultamientos deliberados. Se concluye, por tanto, como ha manifestado la mayoría del alumnado encuestado, que es necesario recuperar la memoria histórica como base de la ciudadanía democrática, pues esta recuperación afirma la calidad de la democracia. Sin conocimiento no hay memoria histórica, no hay verdad, justicia ni reparación posible.

Palabras clave: memoria histórica; currículo escolar; historia de España; represión franquista; lucha antifranquista

Educational policies and historical memory in the Spanish school: Forgetting the repression and resistance in the Franco regime

Abstract: The purpose of this research has been to investigate the knowledge and understanding of young people, who have recently completed their secondary education, about the subject of the Francoist repression and the struggle against Franco. The research was carried out using mixed methodology, triangulating qualitative instruments (discussion groups) and quantitative instruments (questionnaires) applied to a sample of convenience and intentionality. Twenty-two students participated in five discussion groups, and the questionnaires were drawn up from the categories emerging from the discussion groups and from some aspects of the most recent CIS survey enquiring about historical memory. These were submitted to 368 young people, after their prior evaluation using the Delphi expert opinion technique. The results show that these topics are not always addressed or they are treated superficially. If they are addressed, they tend to be presented from a supposedly “neutral and sanitized” perspective, while actually deliberately silencing and concealing key elements. In conclusion, therefore, as most of the students surveyed have stated, it is necessary to recover historical memory as the basis on which to construct democratic citizenship, since such a recovery affirms the quality of our democracy. Without knowledge, there is no historical memory, and truth, justice or reparation is not possible.

Key words: historical memory; school curriculum; history of Spain; Francoist Repression; anti-Francoist resistance

Políticas educacionais sobre a memória histórica nas escolas na Espanha: O esquecimento da repressão e da resistência no regime de Franco

Resumo: O objetivo desta pesquisa foi investigar o conhecimento que, sobre a repressão de Franco e a luta anti-Franco, atualmente possuem jovens que concluíram o ensino médio (2º ano do ensino médio) recentemente. Uma metodologia mista tem sido utilizada, triangulando instrumentos qualitativos (grupos de discussão) e quantitativos (questionários) para uma amostra de conveniência e intencional. Participaram 22 alunos dos 5 grupos de discussão realizados e os questionários, elaborados a partir das categorias extraídas dos grupos de discussão e alguns aspectos do último inquérito do CIS que questionavam a memória histórica, foram aplicados a 368 jovens, após a sua Pré-avaliação através de uma técnica de avaliação de especialistas da Delphi. Os resultados mostram que nem sempre esses temas são alcançados ou, às vezes, são dados acima e que os conteúdos desenvolvidos, embora tendam a ser apresentados de uma perspectiva supostamente “neutra e asséptica”, na verdade encobrem silêncios graves e ocultamentos deliberados. Conclui-se, portanto, como afirma a maioria dos alunos pesquisados, que é necessário resgatar a memória histórica como fundamento da cidadania democrática, pois esse resgate afirma a qualidade da democracia. Sem conhecimento não há memória histórica, não há verdade, justiça ou reparação possível.

Palavras-chave: memória histórica; currículo escolar; história da Espanha; a repressão de Franco; luta anti-franco

Políticas Educativas sobre Memoria Histórica en la Escuela en España: El Olvido de la Represión y la Resistencia en el Franquismo

La nueva Ley de Memoria Democrática española del 2021 establece medidas políticas de carácter educativo que ordenan la necesidad de actualizar los contenidos de los currículums de ESO y Bachillerato para garantizar el conocimiento de la historia y de la memoria democrática española.

En la legislación educativa española se reconoce la importancia del estudio de la Historia: es considerada un elemento fundamental de la actividad escolar por su valor formativo (García, 2021). Como establece la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2007) sirve para profundizar en el conocimiento de la herencia personal y colectiva. Puesto que el pasado conforma muchos de los esquemas de conocimiento e interpretación de la realidad al estar presente en nuestra vida actual, tanto individual como colectiva. En definitiva, proporciona conocimientos relevantes que ayudan a la comprensión de los fenómenos y procesos históricos del pasado que influyen en la visión colectiva sobre el presente (Fernández-Manso, 2020).

El franquismo silenció la memoria de los vencidos en la Guerra Civil, para así consolidar una nueva memoria colectiva afín a sus propósitos (Castillejo, 2008). Tras la muerte del dictador, en la época de la denominada “transición”, se evitó centrar muchos esfuerzos en restablecer el reconocimiento y la dignidad de quienes había luchado por defender la legalidad democrática de la II República y que fueron perseguidos, represaliados y fusilados durante la guerra civil y la posguerra (De la Cuesta & Odriozola-Gurrutxaga, 2018).

Se mantuvo así una “política del olvido” que ha significado una traba para la verdadera democratización del país (Barreiro, 2017; Rina, 2019). Incluso la Ley de Memoria Histórica de 2007 se aprobó con muchas limitaciones y omisiones (Ardoiz et al., 2020). Lo cual puede ser un indicador de que el reconocimiento de las víctimas y la recuperación de la memoria histórica democrática constituye todavía una “asignatura pendiente” del sistema democrático actual. Como indica Reyes Mate (2008, 45), “los modelos basados en el olvido no sirven para reparar el pasado”.

La Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas recordaba, el 17 de abril de 1998, que el “derecho a saber”, en tanto que derecho colectivo, implica el derecho inalienable a conocer la verdad de lo que ocurrió y el “deber de recordar”. Por eso la inclusión de la memoria histórica en la educación supone satisfacer el derecho a saber que tiene toda sociedad (Pagès, 2008), pues su conocimiento a través de la asignatura de Historia de España (se imparte en 4º de Secundaria y 2º de Bachillerato) durante el periodo de escolarización, en la mayoría de los casos, representa el único momento de las vidas de buena parte de la población en que tienen contacto directo con la historia académica (Marina, 2015).

Sin embargo, la codirectora de “El silencio de los otros”, documental sobre la represión de la dictadura ganador del Goya al mejor documental, describe los comentarios que le dejan jóvenes espectadores en su web: “Después de ver tu película le he preguntado a mis padres y, por fin, he entendido quién era mi abuelo”. Para la gente joven esto es una epifanía, dice la directora. Si ves la cara de la gente joven cuando ve la película... salen absolutamente indignadísimos. Dicen: ‘Me han robado mi historia’” (Gutiérrez, 2019).

Lo cual nos ha llevado a plantear esta investigación desde el punto de vista del alumnado. Indagar si esta “desmemoria” sigue presente en la actual educación (Arias et al., 2019; Chaves, 2019). Porque si un alumno o una alumna acaba su escolaridad sin conocer lo que la represión franquista y la lucha antifranquista marcó a varias generaciones, no deja de ser una tragedia en pleno siglo XXI (Solá, 2019) e indicador de que algo debemos corregir en el sistema educativo (Cano & Navarro-Medina, 2019).

Políticas Educativas de Memoria Histórica en la Escuela

El olvido, minimización o relegación de la memoria histórica en la escuela (Solá, 2019) ha supuesto que las generaciones que han llegado todos estos años a su etapa adulta carecen de una formación con una mínima solvencia sobre lo que supuso la dictadura franquista y la lucha antifranquista que se mantuvo frente a ella (Álvarez-Osés et al., 2000; Cano & Navarro-Medina, 2019).

Por ello, Comunidades Autónomas como Andalucía, Aragón, Asturias o Castilla y León, han decidido impulsar normativas que exigen la introducción de la memoria histórica en el currículum escolar de una forma más firme y decidida (Chaves, 2019; García, 2019). Por ejemplo, la Comunidad Autónoma de Andalucía creó las Guías Didácticas tituladas “El derecho a conocer”, que consistían en “sensibilizar al alumnado de los centros educativos de Secundaria, Bachiller y Centros de Personas Adultas en la necesidad de conocer la Memoria Histórica y Democrática para entender nuestro presente, valorar las aportaciones de las generaciones precedentes a los principios democráticos, la responsabilidad de las nuevas generaciones en la defensa de los derechos humanos y la solidaridad entre personas y pueblos”. El Principado de Asturias estableció la Ley 1/2019, de 1 de marzo, para la recuperación de la memoria democrática, donde en su artículo 37, sobre “la memoria democrática en la educación”, establece que “la memoria democrática estará incluida en el currículo de la ESO y en el Bachillerato, como elemento de fortalecimiento de los valores democráticos” y lo concreta en que “la Administración procederá a actualizar los contenidos curriculares para ESO y Bachillerato en las áreas de Ciencias Sociales, Geografía e Historia”. O la Comunidad Valenciana establece en su art. 33 de la Ley 14/2017, de 10 de noviembre, de memoria democrática y para la convivencia, que “incluirá la memoria democrática en el currículo de la educación primaria, de la educación secundaria obligatoria, del bachillerato y de la educación permanente de personas adultas, y promoverá las enseñanzas democráticas y de defensa de los derechos humanos contenidas en las gestas colectivas e individuales que las personas antifranquistas desempeñaron en su lucha contra la dictadura” (Digón, 2020, p. 162).

Pero la mayor parte de estas leyes autonómicas de memoria histórica no han pasado realmente de las intenciones o las declaraciones (Galiana, 2018) y en algunas Comunidades Autónomas, incluso, se acaba de cercenar radicalmente las tímidas iniciativas que empezaban a ponerse en marcha (Arroyo, 2020), con el auge de la extrema derecha y su llegada a sus instituciones parlamentarias donde han forzado a los gobiernos a asumir algunos de sus postulados negacionistas y contrarios a la memoria histórica (De la Cuesta & Odriozola-Gurrutxaga, 2018). De hecho, este auge del neofascismo en España ha propiciado que partidos conservadores y neoliberales acaben apoyando y asumiendo los postulados negacionistas de los partidos de ultraderecha y acusen de “adoctrinamiento” o de “reabrir viejas heridas” a quien pretende recuperar la memoria histórica democrática del país y exige verdad, justicia y reparación.

Por eso, en este contexto, se hace más necesario que nunca recuperar la memoria histórica como base de la ciudadanía democrática (Garcés, 2020), pues esta recuperación afirma la calidad de la democracia y es una inversión de futuro para las nuevas generaciones, dado no se debe de olvidar que la identidad colectiva se construye en buena medida con el material de la memoria (Molinero, 2004; Vinyes, 2009).

Si la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas recordaba en 1998 que el derecho colectivo a saber implica el derecho inalienable a conocer la verdad de lo que ocurrió y el “deber de recordar”, en 2001 el Comité de Ministros del Consejo de Europa en su apartado “Memoria y enseñanza”, aconsejaba tomar todas las medidas educativas para prevenir la repetición o la negación de hechos como el Holocausto, los genocidios o crímenes contra la humanidad (Consejo

de Europa, 2015). Y, más recientemente, en 2014 la ONU cuestionaba la aplicación de la Ley de Memoria Histórica del 2007, puesto que aunque “las reformas de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 y 2006 consolidaron un nuevo modelo interpretativo que incorpora referencias a la represión franquista, incluyendo tipos de víctimas que no figuraban anteriormente”, sin embargo, el relator enviado recibió indicaciones “contradictorias sobre el cumplimiento de los programas y posibles inconsistencias entre instituciones educativas públicas y privadas incluyendo religiosas” (ONU, 2014, p. 9).

De ahí la imperiosa necesidad de impulsar políticas educativas de inclusión de la memoria histórica en nuestras aulas, lo que supone dar respuesta al “derecho a saber” que tiene toda sociedad. Rompiendo, de esta forma, la política del silencio y del olvido que impuso la dictadura franquista y que continuó posteriormente la Ley de Amnistía de 1977 durante la transición española (Fernández-Manso, 2020).

El nuevo anteproyecto de Ley de Memoria Democrática, aprobado por el Consejo de Ministros el 15 de septiembre de 2020, parece orientarse en este sentido. Es un texto con 66 artículos agrupados en 5 títulos y varias disposiciones transitorias, derogatorias y finales, que busca “encontrarnos con la verdad, la justicia, la dignificación de las víctimas, el perdón y la convivencia de los españoles”, en palabras de la vicepresidenta primera y ministra de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática, Carmen Calvo. La cual aseguraba, en rueda de prensa, que esta nueva ley obedece a los parámetros de defensa y reconocimiento de los derechos humanos, atiende a las recomendaciones de Naciones Unidas, el Consejo de Europa y el Parlamento Europeo “homologando a nuestra democracia con las de otros países que también han tenido que reconocer situaciones traumáticas parecidas” y cumple con los pronunciamientos al respecto de la mayoría del Congreso de los Diputados.

Esta Ley viene a avanzar en muchos aspectos que la anterior Ley de memoria histórica, la “Ley 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura”, había dejado en la cuneta. Uno de ellos, es el conocimiento escolar de la memoria histórica democrática. Por eso esta nueva ley incluye medidas de carácter educativo para actualizar los contenidos de los currículums de ESO y Bachillerato incorporando el conocimiento de la historia democrática española y la lucha por los valores y libertades democráticas y también para la formación del profesorado (Domínguez-Almansa & Riveiro-Rodríguez, 2020; Martínez & Revilla, 2021). En concreto, el artículo 45 propone actualizar los contenidos curriculares de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para garantizar el conocimiento de la historia y de la memoria democrática española. Y adoptar también medidas similares en la formación inicial y permanente del profesorado, así como la generación de materiales formativos (Vadillo, 2021) y potenciar lugares de la memoria como espacios educativos (Cimadevilla, 2020; Martínez-Martínez & Alegre-Benítez, 2020). Aunque la nueva ley educativa española, la LOMLOE, reduce estudiar la memoria histórica democrática a la “historia de la democracia y su contribución al fortalecimiento de los principios y valores democráticos definidos en la Constitución española” y en los nuevos decretos de enseñanzas mínimas se elimina en la práctica la memoria histórica democrática en la nueva Educación Secundaria, a pesar de ser un mandato de la esa Ley de Memoria Democrática.

Objetivos

La finalidad de esta investigación ha sido, por tanto, indagar en el conocimiento que, sobre las consecuencias de la guerra civil, la represión franquista y la lucha antifranquista, así como sobre el movimiento de recuperación de la memoria histórica actual, tienen actualmente los jóvenes que han acabado recientemente sus estudios no universitarios.

La complejidad de la realidad social que se investiga favorece la utilización complementaria de la metodología cualitativa y cuantitativa en su investigación (Álvarez, 1986; Cadena-Iñiguez et al., 2017; Fernández & Santos, 1992; Padua, 2018; Taylor & Bodgan, 1992). Es lo que se ha venido a llamar “triangulación” (Cook & Reichardt, 1986; Stromquist, 1993). Esta triangulación implica que se vigorizan mutuamente, brindando puntos de vista y percepciones que no podrían ofrecer por separado (Beltrán y San Martín, 1993); contrastando resultados y obligando a replanteamientos y razonamientos más depurados (Páramo, 2018). Por eso se han utilizado dos instrumentos de recogida de información, uno de corte más cualitativo, el grupo de discusión, y otro que se enmarca dentro de la metodología cuantitativa, el cuestionario (Chaverri, 2017).

Población y Muestra

La población (Rositas, 2017) ha sido de estudiantes que han acabado recientemente 2º de bachillerato (García, 2018). Dado el extenso número de población objeto de investigación¹, se decidió realizar un muestreo no probabilístico en vez de uno de tipo aleatorio, a causa del elevado coste que éste último tendría. El muestreo ha sido de conveniencia e intencional (Scharager & Reyes, 2001; Miras, 2006). De conveniencia, en función de las condiciones de acceso y disponibilidad de los participantes, haciendo la selección mediante mecanismos informales y, por lo tanto, no asegurando la total representación de la población (López, 2004). Lo cual implica que los resultados que se han obtenido no pueden generalizarse.

Pero también ha sido intencional (Alaminos & Castejón, 2006), seleccionando a los estudiantes participantes por sus posibilidades de ofrecer información detallada, buscando no tanto la medición, como la comprensión del fenómeno y la percepción social que tienen. Pretendiendo así la transferibilidad (Sandelowski & Barroso, 2003; Minayo et al., 2003), a partir de la descripción rica del fenómeno investigado en su contexto, más que en función del número de casos estudiados (Martínez-Salgado, 2012).

La muestra ha sido de 22 estudiantes participantes en los cinco grupos de discusión realizados y 368 estudiantes más, que han contestado a los cuestionarios aplicados. Los estudiantes son de Castilla y León mayoritariamente (64%), pero hay representación de todas las comunidades autónomas. El 53% chicas y el 47% chicos.

Instrumentos

Se realizaron, en primer lugar, cinco grupos de discusión. La finalidad de estos grupos de discusión (Frey & Fontana, 1991) fue conocer e indagar, mediante un debate (Watts & Ebbut, 1987), los conocimientos y opiniones que tenían sobre el periodo de la historia de España que estábamos investigando.

En cada grupo de discusión participaron entre siete y diez estudiantes, con una duración de 2,5h (Maxera & Álvarez, 2019). Del discurso producido en los grupos de discusión, se capturaron los aspectos y categorías “clave” (Ulloa & Mardones, 2017), que facilitaron el diseño del segundo instrumento de investigación: el cuestionario (Fernández & Santos, 1992). En este caso, “las encuestas se basan en informaciones reunidas previamente con métodos más informales y menos estructurados” (Goetz & LeCompte, 1988, 135).

Para el diseño del cuestionario de investigación (Padua, 2018) se utilizaron también algunos ítems de la última encuesta del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), del 16 de abril de 2008

¹ Estudiantes de Bachillerato, el curso 2019-2020, fueron 672.524, según el Ministerio de Educación (MEFP, 2019). No hay datos desagregados para 2º de bachillerato.

(nº de estudio 2760), que preguntaba por la memoria histórica y, en concreto, por la “atención prestada a la guerra civil española y al franquismo durante la educación primaria o secundaria”.

El cuestionario se aplicó de forma experimental a un pequeño grupo de estudiantes, para revisar las dificultades de comprensión y de comprensividad de las respuestas posibles de cada ítem. También se sometió a una técnica Delphi (Reguant-Álvarez & Torrado-Fonseca, 2016), de contraste y evaluación, solicitando el juicio de especialistas y expertas, tanto en el campo de la historia contemporánea como de la didáctica. A partir de todas las aportaciones recibidas se revisó el cuestionario definitivo que se ha aplicado.

Procedimiento de Recogida y Análisis de Datos

En cuanto al análisis de los datos recogidos, se ha utilizado la inducción analítica (Robinson, 1951; Znaniecki, 1934), la codificación (Taylor & Bogdan, 1992) y las comparaciones constantes (Glaser y Strauss, 1967) durante todo el proceso (Goetz & LeCompte, 1988). La inducción analítica implicó el examen de los datos recogidos en busca de categorías y de relaciones entre ellas. Esto facilitó establecer una primera codificación de categorías emergentes que iban surgiendo en este análisis. Lo cual permitió organizar los resultados obtenidos de acuerdo a dichas categorías y proceder a establecer relaciones entre algunas de ellas. Las comparaciones constantes es una estrategia que combina la codificación de categorías, con un proceso simultáneo de comparación y contraste constante de éstas con los hallazgos detectados, donde se pueden descubrir nuevas dimensiones y relaciones (Rodríguez et al., 1996), lo cual facilitó un segundo cribado más fino de los resultados.

Por lo que, de la triangulación de los datos así analizados, extraídos a partir tanto de los grupos de discusión como de los resultados de los cuestionarios, se han elaborado las conclusiones finales de esta investigación.

Resultados

Se exponen a continuación los principales resultados de los cuestionarios, pues los resultados de los grupos de discusión sobre todo sirvieron para confeccionar los ítems principales del cuestionario, aunque algunos aspectos de los mismos se introducirán directamente en el apartado final, pues matizan y aclaran la discusión y las conclusiones de la investigación.

Sobre el primer bloque de contenidos respecto al que se preguntaba, referido a la II República y la guerra civil, el 59,8% del alumnado encuestado manifestó haber estudiado estos temas de forma completa y dedicándoles tiempo. Pero, lo relevante en este caso es que el 40,2% restante, o bien manifiestan que se abordaron estos temas por encima, dedicándoles poco tiempo (33,7%), o bien, en un pequeño porcentaje, que no se había llegado a esta parte de la materia (4,3%).

Pero, sobre todo, destaca que lo que se abordó fundamentalmente fueron contenidos centrados en la II República y la guerra civil, pero mucho menos en la represión franquista (solo un 23% hace referencia a los mismos) y en la lucha antifranquista (solo un 2,3% los señala como contenidos abordados).

Respecto a la descripción sobre el inicio de la guerra civil, un 13% de alumnado expone que se les explicó claramente como un golpe de estado contra un gobierno democrático. En general, la mayoría (un 45,7%) manifestaron que se les había presentado como “alzamiento militar” sin más matices, y el 32,6% como “lucha entre dos bandos”.

Lo cual, concuerda con los términos que, con más frecuencia, recordaban que se calificaba la guerra civil. Mayoritariamente (71,7%) “golpe militar” contra la República. Aunque también se sigue

usando el de “guerra fratricida entre hermanos” (6,5%) y el de “dos partes enfrentadas, tan culpables la una como la otra” (15,2%).

En el bloque relacionado con la represión franquista, solo el 12% afirmaba conocer el significado del término “paseo” en el contexto de la represión. La mitad (50%) manifestaba que no se había hablado de ello; un 34,8% que se había tratado, pero no recordaban a qué se refería; y el resto no lo recordaba. Es decir, más de la mitad del alumnado no sabía lo que detrás de ese eufemismo se escondía.

Algo similar se constata al preguntarles por las cunetas y las fosas donde yacen más de 100.000 víctimas de la represión franquista (Etxeberria & Solé, 2019; Muñoz, 2019). Sólo el 29,3% contestaron que sí se habló y se analizó dentro de los contenidos abordados en su centro y el 43,5% refería que se había aludido a ello, pero sin aclarar cómo, quién y por qué.

Lo cual se va repitiendo, de una forma bastante similar, en otros aspectos relacionados con la represión franquista. Sólo un 20,7% consideraba que la represión sistemática y organizada fue analizada en clase. Un 40,2% afirmaba que no se había hablado de ello en clase. Y un 38% que se había mencionado sin más explicación.

En cuanto al papel de la iglesia católica, y su connivencia y justificación del golpe de estado y la dictadura posterior, un 52,2% recuerdan haberlo abordado y explicado en clase. Mientras que un 17,4% manifestaron que no se había dado en clase y un 30,4% que solo se había dado por encima. Un 33,7% expresaban que se había abordado en el aula las leyes de incautación de bienes de las familias republicanas represaliadas, origen de algunas de las grandes fortunas en España (Dueñas, 2012). Mientras que un 38% dijeron que no se había tratado y un 26,1% que, aunque se había comentado, no se había explicado.

En el tercer bloque abordado, sobre la lucha antifranquista, un 39,1% manifestó que sí se había hablado y analizado en clase; un porcentaje similar (39,1%) que se había mencionado, pero sin explicar ni profundizar y 19,6% que no se había tratado el tema. Y respecto al papel de los “maquis” en la lucha antifranquista, el 45,7% sí reconocían abiertamente que se había explicado su papel y la lucha que sostuvieron. Un 26,1% que se habían nombrado, pero que no se explicó el rol que tuvieron frente a la dictadura. Y un 21,7% declararon que “era la primera vez que oían ese término”.

En el bloque dedicado a la recuperación de la memoria histórica, el 44,6% respondió afirmativamente que si se había hablado de “memoria histórica”. Un 27,2% que “algo se había dicho, pero muy por encima”. Y un 28,3% que no se había hablado de ello. Aunque solo el 9,8% manifestó que le habían explicado el trabajo de las Asociaciones de Recuperación de la Memoria Histórica, y el 13% que se mencionó, pero sin hacer hincapié en ello. Mientras que el 77,2% expresaban que no habían tenido ninguna explicación al respecto. Respecto a su labor en la exhumación de fosas comunes de represaliados por el franquismo, solo el 18,5% afirmaba que sí se había abordado, el 31,5% que sólo se había mencionado, y el 48,9% expresaba que no se había hablado de ello.

Solo a un 15,2% se les había llevado a visitar algún lugar de la memoria. Al 83,7% restante, no. No obstante, una de las personas manifestó que “acudimos a una charla sobre la memoria histórica donde nos explicaban todo el proceso y el esfuerzo de algunas personas por encontrar aún a familiares o amigos desaparecidos”.

El 91,3% afirmaban que no habían realizado actividades o trabajos sobre la represión franquista y la memoria histórica. Sólo un 8,7% recuerda hacer alguna actividad, poniendo como ejemplos: “nuestra profesora trajo a un par de colegas suyos, que nos trajeron material visual de sus propias excavaciones y nos dieron una charla”; “preguntar a nuestros abuelos y familiares como vivieron la guerra, una pequeña entrevista por así decirlo”; “ir a un museo de la represión franquista”; “hacer una búsqueda de información y exponerla en clase en grupos”; “ir al cementerio

al monumento conmemorativo de la Guerra Civil”; “excursiones por rutas de memoria histórica, donde había bunkers y restos en donde anduvieron maquis”.

Lo que sí había una coincidencia mayoritaria en todo el alumnado que participó, era que todo esto se debe desarrollar más en los contenidos escolares y en los libros de texto (un 91,3%). Argumentando para ello que “solo el ser humano puede tropezar dos veces con la misma piedra, y aquel pueblo que ignora u olvida su historia está condenado a repetirla”, o “porque son temas que ayudan a entender algunos de los conflictos de la sociedad actual y es necesario profundizar en ellos para formar ciudadanos críticos y conseguir una sociedad más democrática”, incluso “porque normalmente la historia la han escrito los vencedores de las guerras olvidando cómo lo vivió el bando derrotado o vencido”. Algún estudiante también recordaba que “lo que sé, es por lo que me han contado en casa o he buscado en internet”, o que “es una época importante de nuestro pasado y es conveniente saber lo que sucedió, aunque no estemos orgullosos de ella y los libros solamente lo mencionan, no lo explican en profundidad”, incluso “porque todavía hay cunetas con cadáveres sin identificar, desaparecidos, asesinados, etc.”.

No obstante, también es necesario reconocer que un 8,7% de los participantes consideraba que no es necesario insistir más en estos aspectos en los contenidos escolares. Una de las explicaciones más significativas que dan, en este sentido, es el de una de las personas que manifestaba claramente que “hay cosas más importantes que estudiar, a veces los profesores parece que quieren reavivar el conflicto entre hermanos enseñándolo en las clases, es decir, no al adoctrinamiento, si a los conocimientos verdaderos”.

Por último, se les pedía el grado de acuerdo con determinadas afirmaciones, para conocer su visión personal. La inmensa mayoría considera que el recuerdo de la dictadura y de la guerra civil continúa vivo. Solo un 12,1% cree que la Segunda República fue la responsable de la Guerra civil y solo un 11% considera que había más orden y paz con el franquismo que ahora. Sobre los monumentos dedicados a la memoria se hicieron tres preguntas similares, pero con orientación y sentido diferentes. Casi hay unanimidad en el apoyo a tener monumentos dedicado a todas las víctimas de la guerra civil (90,1% de acuerdo). El acuerdo desciende respecto a tener monumentos dedicados a todas las víctimas de la dictadura franquista (78% de acuerdo). Y se mantiene en un 64,8% el acuerdo para tener monumentos dedicado a todas las víctimas de la Guerra civil, sean del bando que sean, ignorando u olvidando, quizá, que monumentos dedicados al bando franquista de la dictadura ha habido y todavía persisten en toda la geografía española.

Respecto a si la democracia debería anular los juicios políticos que tuvieron lugar bajo el franquismo, un 50% está de acuerdo. Mayor acuerdo hay en torno a que las víctimas de la dictadura no han obtenido el reconocimiento que se merecen: un 74,7% manifiesta su acuerdo. Lo mismo que ante la propuesta de que las autoridades que violaron derechos humanos bajo la dictadura franquista deberían ser llevadas a juicio, en donde un 78% está de acuerdo. Finalmente, también un 80% estaban a favor de retirar los símbolos de exaltación del franquismo de los lugares públicos.

Discusión y Conclusiones

La primera constatación en esta investigación es que no siempre se llega a este tema en la escuela o, a veces, se da por encima. “El temario es tan extenso que no da tiempo”; “hay que preparar la selectividad y no da tiempo a todo” ... Son frases que se repitieron en los grupos de discusión y que confirman ese 38% de encuestados que afirmaba que se abordaron estos temas por encima, dedicándoles poco tiempo o que incluso no se había llegado a esta parte de la materia, aunque en este último caso solo es un pequeño porcentaje el que así lo confirma. Es de reseñar también que, en algunos casos, algunos participantes de los grupos de discusión han manifestado que “no se tocan determinados temas porque se siguen considerando conflictivos”.

Una segunda conclusión es que los contenidos desarrollados, aunque tienden a presentarse desde una visión supuestamente “neutral y aséptica”, realmente encubren graves silencios y ocultamientos deliberados. Aquellos sobre la represión franquista y especialmente la lucha antifranquista (solo un 2,3% los señala como contenidos abordados), todavía siguen en buena parte ausentes de las aulas escolares. “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, p. 11).

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 que hubo un enfrentamiento entre dos bandos, una lucha fratricida entre hermanos, que marca con el signo de la “culpabilidad” por igual a las dos partes enfrentadas. Aunque como bien dice el historiador Moreno (2014) una democracia nunca es culpable de un golpe de estado y un gobierno democrático nunca es un bando.

Respecto al tema de la durísima represión franquista, parece que también se tiende a olvidar, o a minimizar su análisis. Solo el 20,7% reconoció que fue abordada y analizada en 2º de bachillerato esta represión, que comenzó con la guerra civil y que se prolongó durante los 40 años posteriores, donde el afán de venganza contra los simpatizantes o defensores de la democracia republicana fue orquestado legalmente y con carácter retroactivo (Aróstegui, 2012; Casanova, 2002; Fuertes & Ibáñez, 2019; Rodrigo, 2008).

La mitad del alumnado afirmaba no conocer qué significaba el término “paseo”, término utilizado “eufemísticamente” durante la represión para referirse al asesinato clandestino de defensores o simpatizantes del gobierno democrático republicano, y sólo uno de cada tres estudiantes manifestó que se había analizado y abordado de forma suficiente y adecuada el tema de las cunetas y las fosas del franquismo en sus clases.

Solo un 20,7% recordaba que esta represión alcanzó a los sectores más variados de la sociedad, nombrándose algunos de estos en los grupos de discusión, como los funcionarios y funcionarias de la administración y los docentes (Berzal et al., 2010; Baldó, 2009; Durán, 2016). También surgieron en los grupos de discusión los llamados “efectos no contables” de la represión (Calzado, 2015; Mir, 1999), pensando en el miedo, los traumas o la humillación que sufrieron no solo quienes fueron represaliados directamente sino su entorno familiar y social próximo (Gómez, 2009). Debido a que, durante los grupos de discusión, habían aparecido noticias sobre el tráfico de “niños robados” (Vanyó, 2019), algunos de los participantes afirmaron que “no sabían nada de esta práctica atroz”, como la denominaron. No daban crédito ante esta práctica de la postguerra de arrebatar a las madres republicanas sus hijos para entregarlos a ‘familias de orden’, que los “educaran” conforme a los principios religiosos y patrióticos de la dictadura (Barranquero, 2017).

Dos temas “tabú” que siguen siendo también desconocidos, en buena medida, para el alumnado son, por una parte, el destacado papel que jugó la Iglesia (casi la mitad del alumnado no lo había dado o se trató por encima) animando a una “rebelión en forma de cruzada patriótica y religiosa contra la república atea” (Casanova, 2011) y legitimando la sublevación (Martínez, 2015). Y, por otra, el expolio de bienes que sufrieron más de 200.000 familias (Álvaro, 2009; Prada, 2017) quienes, según los golpistas, no habían sido “afectos al régimen”. Aunque un 33,7% reconocieron que sí se había tratado explícitamente en clase, en los grupos de discusión se vio claramente que prácticamente nadie conocía (solo un participante dijo que sí lo sabía, pero por información ajena a la escuela) que esto ha sido el origen de algunas de las grandes fortunas que ahora manejan la economía de nuestro país y del IBEX 35 (Maestre, 2019).

Respecto a la lucha antifranquista, la realidad que refleja la investigación es muy similar al resto de los aspectos analizados. Solo un 39,1% afirmaron que se había tratado la historia de la resistencia antifranquista, y un 45,7% manifestaban conocer el papel y la lucha que sostuvieron los

maquis, a pesar de las numerosas investigaciones y publicaciones sobre la resistencia antifranquista surgidas en las dos últimas décadas (Abad, 2015; Andrés, 2019; Domingo, 2002; Marín, 2002; Moreno, 2014; Sánchez, 2019; Serrano, 2001; Yusta, 2018). En los grupos de discusión resaltó el hecho de que todas las personas participantes desconocían el papel de las guerrilleras antifranquistas (López, 2011), mujeres que sufrieron no sólo el silencio de la represión -que comparten con sus compañeros varones- sino también el olvido por gran parte de la historiografía oficial (Barranquero, 2017; Ferrer, 2019; García, 2016; López, 2017; Ranz, 2019).

En cuanto al apartado sobre el movimiento de recuperación de la memoria histórica y las actuaciones de las asociaciones y colectivos que reclaman que se hagan efectivos los principios de verdad, justicia y reparación, es el que más claramente sigue sin tener presencia en el relato histórico escolar. Solo un exiguo 9,8% manifestó que le habían explicado su trabajo y un 18,5% afirmaba haber abordado la exhumación de fosas comunes en la materia de historia. Solo a un 15,2% se les había llevado a visitar algún lugar de la memoria y un 91,3% afirmaban que no habían realizado actividades o trabajos sobre la represión franquista y la memoria histórica. Es sorprendente especialmente porque, como se puso en evidencia en los grupos de discusión, “sabían más de la represión nazi que de la dictadura franquista”; algunos conocían y habían “visitado más los campos de concentración nazis”, a casi 3.000 kms. de distancia, que los numerosos campos de concentración franquista (Rubio, 2016).

Como vemos en esta investigación, 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 (Guerrero, 2016), y de las luchas de quienes mantuvieron la rebeldía contra la dictadura, puede explicar en parte la actual “normalización de la desmemoria” (Fuertes, 2018; Ibáñez & Alonso-Centeno, 2021). Estos resultados reflejan cómo se ha construido todo un mecanismo de desmemoria a través del silencio, el miedo y el olvido que impuso la dictadura y que continua de forma solapada pero persistentemente en la actualidad. En especial, en estos temas a los que “no se suele llegar” o por los que, a veces, “se pasa de puntillas”.

Ciertamente, hay que reconocer que se ha avanzado. Recuperar la memoria histórica democrática en la educación supone reequilibrar un relato histórico tergiversado durante demasiado tiempo (González, 2015; Hernández, 2014; Vinyes, 2004). Pero también supone transmitir un imaginario colectivo de defensa de la verdad, la justicia y la reparación como valores fundamentales en toda democracia. Esta investigación ha tratado de ayudar en este empeño. Aunque una limitación, que no debemos olvidar, es que la muestra de esta investigación ha sido de conveniencia e intencional y que, por lo tanto, los resultados y las conclusiones que se han obtenido no son generalizables, pero sí pueden ser transferibles a otros contextos similares.

Sin conocimiento no hay memoria histórica, no hay verdad, justicia, ni reparación posible (Delgado, 2019). A su vez, la consolidación de nuestra democracia precisa que se hagan efectivos los principios de verdad, justicia, reparación. Sin ellos será imposible garantizar un presente y un futuro auténticamente democráticos.

Referencias

- Abad, I. (2015). Los maquis: Otra categoría de análisis de la represión franquista. En J. Sánchez & S. Agudo (Coords.), *Las Brigadas Internacionales: Nuevas perspectivas en la historia de la Guerra Civil y del exilio* (pp. 383-393). Universitat Rovira i Virgili.
- Alaminos, A., & Castejón, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Universidad de Alicante.

- Álvarez, J. M. (1986). Investigación cualitativa/investigación cuantitativa: ¿Una falsa disyuntiva? En T. D. Cook & CH. S. Reichardt, *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (47-63). Morata.
- Álvarez-Osés, J. A., Cal, I., Haro, J., & González, M. C. (2000). *La guerra que aprendieron los españoles. República y guerra civil en los textos del bachillerato (1938-1983)*. Catarata.
- Álvaro, M. (2009). Control político y represión económica. En M. Núñez (Coord.), *La gran represión* (pp. 235-282). Flor del Viento.
- 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.
- Arias, L., Egea, A., Sánchez, R., Domínguez, J., García, F. J., & Miralles, P. (2019). ¿Historia olvidada o historia no enseñada? El alumnado de Secundaria español y su conocimiento sobre la Guerra Civil. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 461-478.
<https://doi.org/10.5209/RCED.57625>
- Aróstegui, J. (2012). Coerción, violencia, exclusión. La dictadura de Franco como sistema represivo. En J. Aróstegui (Coord.), *Franco, la represión como sistema* (pp. 19-59). Flor del Viento.
- Arroyo, J. C. (2020). Consideraciones sobre la política de la memoria en España. *Aportes. Revista de Historia Contemporánea*, 35(102), 7-30.
- Baldó, M. (2009). Aterrados, desterrados y enterrados: La represión franquista del profesorado universitario. *Saitabi*, 59, 191-210.
- Barranquero, E. (2017). La memoria de la represión franquista sobre las mujeres en los websites. *Historia y Comunicación Social*, 22(2), 363-380.
<http://dx.doi.org/10.5209/HICS.57849>
- 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.
<https://doi.org/10.15366/rha2017.11.013>
- Beltrán, L., & San Martín, J. (1993). *Guía para el estudio de la organización de un centro escolar*. Promolibro.
- Berzal, E., Blanco, J. A., Delgado, S., Gutiérrez, J., Martín, A., Martín, E., Martín, I., Pablo, C. de, Rodríguez, J., Sánchez, R., Sierra, C. de la, & Vega, S. (2010). *Muerte y represión en el magisterio de Castilla y León*. Fundación 27 de marzo.
- Cadena-Iñiguez, P., Rendón-Medel, R., Aguilar-Ávila, J., Salinas-Cruz, E., Cruz-Morales, F. D., & Sangerman-Jarquín, D. M. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 8(7), 1603-1617.
- Calzado, A. (2015). *La Valldigna. Un món en conflicte (1931-1979)*. La Xara.
- 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/10.12795/IE.2019.i99.05>
- Casanova, J. (2002). Una dictadura de cuarenta años. En J. Casanova (Coord.), *Morir, matar, sobrevivir. La violencia en la dictadura de Franco* (pp. 2-50). Biblioteca de Bolsillo.
- Casanova, J. (2011, Julio 18). La máscara de la religión. *Público*, 7(Suplemento Especial 75 aniversario del comienzo de la guerra civil). <https://www.publico.es/espana/mascara-religion.html>
- 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 ABR A*, 37(55), 1-14. <https://doi.org/10.15359/abra.37-55.4>

- Chaves, J. (2019). Consecuencias del franquismo en la España democrática: Legislación, exhumaciones de fosas y memoria. *Historia Contemporánea*, 2(60), 509-538. <https://doi.org/10.1387/hc.20311>
- Cimadevilla, C. (2020). O seminario sobre a memoria histórica. *Revista Galega de Educación*, (76), 38-41.
- Cook, T. D., & Reichardt, CH. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata.
- De la Cuesta, J. L., & 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.
- Delgado, D. (2019, marzo 17). Verdad, justicia, reparación. *El Diario*. <https://cutt.ly/rrwF2zF>
- Digón, R. (2020). Leyes y cultura democrática: la regulación de las políticas públicas de memoria histórica en Cataluña, las Islas Baleares y Valencia. *Revista Catalana de Derecho Público*, (60), 148-180. <http://dx.doi.org/10.2436/rcdp.i60.2020.3393>
- Domingo, A. (2002). *El canto del búho: La vida en el monte de los guerrilleros antifranquistas*. Oberon.
- Domínguez-Almansa, A., & Riveiro-Rodríguez, T. (2020). O reto didáctico do conflito: Pensar e traballar a memoria histórica como educadoras e educadores. *Revista Galega de Educación*, (76), 30-33.
- Dueñas, M. Á. (2012). *La incautación de bienes en el origen y legitimación del estado franquista. En historia de la propiedad* (pp. 413-442). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Durán, D. (2016). Docentes viguesas que sufrieron la represión del Régimen Franquista: Algunos ejemplos. *Glaucopis: Boletín del Instituto de Estudios Vigueiros*, (21), 533-556.
- Erice, F. (2009). *Guerras de la memoria y fantasmas del pasado. Uso y abusos de la memoria colectiva*. Eikasía.
- Etxeberria, F., & Solé, Q. (2019). Fosas comunes de la Guerra Civil en el siglo XXI: Antecedentes, interdisciplinariedad y legislación. *Historia Contemporánea*, 2(60), 401-438. <https://doi.org/10.1387/hc.20310>
- Fernández-Manso, E. A. (2020). Memoria histórica na aula. *Revista Galega de Educación*, (76), 26-29.
- Fernández, J., & Santos, M. A. (1992). *Evaluación cualitativa de programas de educación para la salud: Una experiencia hospitalaria*. Aljibe.
- Ferrer, M.C. (2019). Memoria histórica y democrática con perspectiva de género. *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 27(96), 218-218. <https://doi.org/10.33349/2019.96>
- Frey, J. H., & Fontana, A. (1991). The group interview in social research. *The Social Science Journal*, 28(2), 175-187. [https://doi.org/10.1016/0362-3319\(91\)90003-M](https://doi.org/10.1016/0362-3319(91)90003-M)
- Fuertes, C. (2018). La dictadura franquista en los manuales escolares recientes: Una revisión crítica. *Revista Historia Autónoma*, 12, 279-297. <https://doi.org/10.15366/rha2018.12.015>
- Fuertes, C., & Ibañez, M. (2019). La represión franquista en los manuales escolares: El problemático tratamiento de un tema histórico conflictivo. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (37), 3-18. <https://doi.org/10.7203/dces.37.12528>
- Galiana, 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), 3-18. <https://doi.org/10.7203/dces.34.12048>
- Garcés, Á. (2020). *El Derecho de la Historia: Memoria democrática y derechos históricos*. Iustel.
- García, C. T. (2016). Mujeres e historia. Cuestionando la invisibilidad y tornándonos visibles. *Procesos Históricos*, (29), 36-44.
- García, F. J. (2018). La Segunda República Española en los libros de texto de bachillerato de Andalucía. *Clío: History and History Teaching*, 44(8), 114-134.

- García, M. (2019). La impunidad de la dictadura franquista: Notas sobre la represión y la memoria histórica en la España democrática. *Reflexión Política*, 21(43), 12. <https://doi.org/10.29375/01240781.3707>
- García, P. (2021). Hacia una historia con memoria. La memoria histórica en la provincia de Palencia. *Tabanque: Revista Pedagógica*, 33, 126-161. <https://doi.org/10.24197/trp.1.2021.126-161>
- Glaser, B. & Struss, A. (1967). *El desarrollo de la teoría fundada*. Aldine.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Gómez, G. (2009). *El exilio interior. Cárcel y represión en la España franquista, 1939-1950*. Taurus.
- González, M. (2015). “Tiempo de Turbulencias”: La compleja representación de la Guerra Civil española en los libros de texto de Ciencias Sociales (1970-1990). *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(1), 163-185. <https://doi.org/10.14516/ete.2015.002.001.009>
- Guerrero, R. (2016). *Memoria histórica: Una experiencia desde Andalucía*. [Tesis doctoral]. Universidad de Sevilla.
- Gutiérrez, P. (2019, abril 2). Los alumnos pueden salir de la ESO sin haber dado nunca la dictadura franquista. *El Diario de la Educación*. <https://cutt.ly/IrQJjcq>
- Hernández, F. (2014). La enseñanza de la Historia del Presente en la España actual: Entre el agujero negro y el relato intencional. *Studia Histórica. Historia Contemporánea*, 32, 57-74.
- Ibáñez, S., & 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, 69–102. <https://doi.org/10.6018/pantarei.453351>
- López, E. (2011). *Testimonios de la memoria*. Asociación Guerra, Exilio y Memoria Histórica del País Valenciano (AGE-PV).
- López, E. (2017, Mayo 19). Las invisibles de los invisibles: las guerrilleras antifranquistas. *Cuarto Poder*. <https://cutt.ly/erQSLGd>
- López, M. (2002). Las narrativas de los docentes en ambientes culturalmente diversos como vía de aproximación a sus teorías. Un estudio de caso. Universitat Tarraconensis. *Revista de Ciències de l'Educació*, 26(3), 9-28.
- López, P. L. (2004). Población muestra y muestreo. *Punto Cero*, 9(08), 69-74.
- Maestre, A. (2019). *Franquismo S.A.* Akal.
- Mancha Castro, J. C. (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. <https://doi.org/10.12795/IE.2019.i98.01>
- Marín, D. (2002). *Clandestinos: El Maquis contra el franquismo, 1934-1975*. Plaza y Janes.
- Marina, M. (2015). De democracias, dictaduras, guerras, repúblicas y monarquías: La historia reciente española en los libros de texto. En J. C. Colomer, J. Esteve & M. Ibáñez (Coords.), *Ayer y hoy. Debates, historiografía y didáctica de la historia* (pp. 52-55). PUV.
- Martínez-Martínez, J. M., & Alegre-Benítez, C. (2020). Museos virtuales y memoria histórica: Retos y oportunidades en educación. In *Investigación e Innovación educativa: Tendencias y Retos* (pp. 631-644). Dykinson.
- Martínez, R., & Revilla, D. M. (2021). Memoria histórica y formación del profesorado: Concepciones y creencias de los futuros docentes de Educación Primaria. En M. D. C. Sánchez Fuster, J. M. Campillo Ferrer & V. Vivas Moreno (Eds.). *La formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales en el ámbito Iberoamericano* (pp. 313-326). Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Martínez, S. (2015). ¿Canes mudos? Los obispos españoles ante la represión franquista durante la Guerra Civil española. *Historia y Política: Ideas, Procesos y Movimientos Sociales*, (33), 241-273.

- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17, 613-619.
- Maxera, M., & Álvarez, L. (2019). Los grupos de discusión como instrumento de valoración de la cultura científica de la ciudadanía. Propuesta de diseño de un grupo de discusión. *CLAIQ2019*, 1, 1075-1080.
- MEFP. (2019). *Datos y cifras curso escolar 2019/2020*. MEC.
- Mínayo, M. C. S; Assis, S. G; Deslandes, S. F., & Souza, E. R. (2003). Possibilidades e dificuldades nas relações entre ciencias sociais e epidemiologia. *Cien Saude Colet*, 8(1), 97-107.
- Mir, C. (1999). Violencia política, coacción legal y oposición interior. *Ayer*, 33, 115-146.
- Miras, J. (2006). Inferencia estadística sobre poblaciones finitas con muestras intencionales. *Estadística Española*, 48(162), 295-332.
- Molinero, C. (2004, noviembre 7). Memoria y Democracia. *El País*. <https://cutt.ly/OTLZKsN>
- Moreno, F. (2014). *La victoria sangrienta 1939-1945. Un estudio de la gran represión franquista, para el Memorial Democrático de España*. Alpuerto.
- Muñoz, L. (2019). De la exhumación de cuerpos al conocimiento histórico. Estudio de la represión franquista a partir del caso extremeño. *Historia Contemporánea*, 2(60), 477-508. <https://doi.org/10.1387/hc.20309>
- Padua, J. (2018). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. Fondo de Cultura Económica.
- Pagès, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, 43-53.
- Páramo, P. (2018). *La investigación en ciencias sociales: Técnicas de recolección de la información*. Universidad Piloto de Colombia.
- Prada, J. (2017). Franquismo y represión económica. Balance historiográfico y propuestas de investigación. *Historia del Presente*, (30), 9-20.
- Ranz, E. (2019). La represión franquista contra la mujer. *FEMERIS: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, 4(3), 53-70. <https://doi.org/10.20318/femeris.2019.4929>
- Reguant-Álvarez, M., & Torrado-Fonseca, M. (2016). El método Delphi. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(1), 87-102. <https://doi.org/10.1344/reire2016.9.1916>
- Reyes, M. (2008). *Justicia de las víctimas. Terrorismo, memoria, reconciliación*. Anthropos.
- 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.
- Robinson, W. S. (1951). The logical structure of analytic induction. *American Sociological Review*, 16, 812-818.
- Rodrigo, J. (2008). *Hasta la raíz. Violencia durante la Guerra Civil y la dictadura franquista*. Alianza.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- 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), 17-31. <https://doi.org/10.29105/rinn11.22-4>
- Rubio, C. (2016). Los rostros de la memoria. El fenómeno memorialista en el mundo actual y sus usos políticos. *Historia y Política*, 35, 343-368. <http://dx.doi.org/10.18042/hp.35.14>
- Sánchez, L. M. (2019). Resistencia antifranquista en Andalucía: La épica de una causa perdida. *Andalucía en la Historia*, (64), 30-33.
- Sandelowski, M., & Barroso, J. (2003) Writing the proposal for a qualitative research methodology project. *Qualitative Health Research*, 13(6), 781-820.
- Scharager, J., & Reyes, P. (2001). Muestreo no probabilístico. En J. Scharager & I. Armijo (Eds.) *Metodología de la investigación para las ciencias sociales* (pp. 1-3). Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Serrano, S. (2001). *Maquis. Historia de la guerrilla antifranquista*. Temas de Hoy.
- Solá, A. (2019). El pasado es de todos. Neoliberalismo y normalización de la memoria en las post-dictaduras de España y Argentina. *1616: Anuario de Literatura Comparada*, 9, 67-84. <https://doi.org/10.14201/1616201996784>
- Stromquist, N. P. (1993). Sex-equity legislation in education: The state as promoter of women's rights. *Review of Educational Research*, 63(4), 379-407.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Ulloa, J., & Mardones, R. (2017). Tendencias paradigmáticas y técnicas conversacionales en investigación cualitativa en ciencias sociales. *Perspectivas de la Comunicación*, 10(1), 213-235.
- Vadillo, J. (2021). El cómic y la enseñanza de la historia contemporánea. Apuntes didácticos para la enseñanza de la memoria histórica y los movimientos sociales en distintos niveles educativos. *Didácticas Específicas*, 24, 39-62. <https://doi.org/10.153666/didacticas2021.24.003>
- Vanyó, R. (2019). Niños robados: Deberes pendientes para España en el acceso a la verdad, la justicia y la reparación. *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, (39), 190-205.
- Vinyes, R. (Coord.). (2004). *Un futuro para el pasado*. CEFID.
- Vinyes, R. (Ed.). (2009). *El Estado y la memoria. Gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia*. RBA.
- Watts, M., & Ebbut, D. (1987). More than the sum of the parts: Research methods in group interviewing. *British Educational Research Journal*, 13 (1), 25-34. <https://doi.org/10.1080/0141192870130103>
- Yusta, M. (2018). Hombres armados y mujeres invisibles. Género y sexualidad en la guerrilla antifranquista (1936-1952). *Ayer: Revista de Historia Contemporánea*, 110(2), 285-310.
- Znaniecki, F. (1934). *The method of sociology*. Farrar and Rinehart.

Sobre el Autor

Enrique-Javier Díez-Gutiérrez

Universidad de León

enrique.diez@unileon.es

Profesor de la Facultad de Educación en la Universidad de León. Doctor en Ciencias de la Educación. Licenciado en Filosofía. Diplomado en Trabajo Social y Educación Social. Ha trabajado como educador social, profesor, orientador y responsable de atención a la diversidad en la administración educativa. Recientemente ha publicado: *Educación crítica e inclusiva para una sociedad poscapitalista* (Octaedro, 2021), *La asignatura pendiente* (Plaza y Valdés, 2020), *La educación en venta* (Octaedro, 2020), *Educación para el bien común* (Octaedro, 2020), *La revuelta educativa neocon* (Trea, 2019), *Neoliberalismo educativo* (Octaedro, 2018), *La polis secuestrada: Propuestas para una ciudad educadora* (Trea, 2018). Es Vicepresidente del Foro por la Memoria de León. Impulsor e integrante del colectivo de profesorado universitario “Uni-Digna”, por una Universidad al servicio del bien común y comprometida socialmente. Miembro del “Foro de Sevilla” y de “Redes por una Nueva Política Educativa”, que defienden una educación pública, laica, inclusiva y gratuita.

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

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 30 Número 73

24 de mayo 2022

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.