




<https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.02>

Franquismo y memoria democrática: el continuo reto de la formación ciudadana en Secundaria

Francoism and Democratic Memory in Spanish Education: the continuous challenge of citizenship education in secondary education

Beatriz Andreu-Mediero  0000-0002-2351-2880

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didácticas Específicas, Las Palmas de Gran Canaria, España.

beatriz.andreu@ulpgc.es

Alba Fernández-Fernández  0000-0002-5412-5912

Oakley College, Las Palmas de Gran Canaria, España.

a.fernandez@oakleycollege.com

Fechas · Dates

Recibido: 25 de septiembre de 2023

Aceptado: 15 de enero de 2024

Publicado: 21 de marzo de 2024

Financiación · Funding

No se ha recibido ninguna financiación para la publicación de este trabajo.

Cómo citar · How to cite

Andreu-Mediero, B., & Fernández-Fernández, A. (2024). Franquismo y memoria democrática: el continuo reto de la formación ciudadana en Secundaria. *REIDICS*, 14, 28-47. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.02>

Resumen

Promover una formación política en los jóvenes con una educación en valores democráticos resulta esencial en la formación en las aulas de nuestros estudiantes. Pero ¿se está haciendo? Tras quince años de la implantación de la llamada Ley de memoria histórica en España y muchos años más de debate sobre la necesidad de construir una memoria democrática en torno a nuestra historia reciente, ¿cuáles siguen siendo los retos del profesorado para afrontar la historia reciente de España en relación a la Guerra Civil, la dictadura franquista y la Transición? El alumnado, tras abordar estos contenidos históricos curriculares en Secundaria y Bachillerato ¿Qué lectura hacen de los acontecimientos del presente en relación a ellos?

Se presenta aquí una aproximación a la percepción del alumnado de 1º y 2º de Bachillerato sobre problemáticas actuales vinculadas al Franquismo y a la memoria democrática, ya que, curricularmente, afrontaron los contenidos conceptuales propios de este periodo histórico en 4º de la ESO y en 2º de Bachillerato, aquellos que estaban cursando este curso en el momento del estudio. Se realiza una investigación en torno al análisis de tres preguntas de un cuestionario que permitirá dilucidar la percepción que tienen de un problema social relevante, como la exhumación de Franco del Valle de los Caídos, a través de la selección que hacen de un titular y la explicación que ofrecen del hecho.

Palabras clave: Enseñanza-Aprendizaje de la Historia; Problemas Sociales Relevantes; Cultura Democrática; Patrimonio controversial; Alfabetización mediática;

Abstract

Promoting political education in young people, along with instilling democratic values, is essential in our students' classroom training. However, fifteen years after the implementation of Spain's law of historical memory and amidst years of debate on the necessity of building a democratic memory around our recent history, teachers continue to face challenges when teaching recent Spanish history, encompassing the Civil War, Franco's dictatorship, and the Transition. How do students interpret present-day events in relation to the historical curricular contents they have studied during Secondary and Baccalaureate education?

This paper presents an approach to understanding the perceptions of students in the 1st and 2nd years of the Baccalaureate regarding current issues related to Francoism and democratic memory. The students had been exposed to the conceptual contents of this historical period during their 4th year of ESO and 2nd year of the Baccalaureate when the study was conducted. Our research relies on the analysis of three specific questions in a questionnaire designed to elucidate their perception of a pressing social problem, exemplified by the exhumation of Franco from The Valley of the Fallen. This approach seeks to shed light on key aspects of the teaching and learning of history, particularly in the context of secondary education.

Keywords: Teaching-Learning of History; relevant social problems; Democratic Culture; controversial heritage; Media literacy;

Introducción

Uno de los principales objetivos de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales es la formación de una ciudadanía global, crítica y democrática, que se vincule con los problemas del presente, de forma que la memoria y la memoria histórica estén presentes en dichas clases de historia (Delgado, 2015; González y Santisteban, 2015). La historia reciente en las aulas debe promover una historia con memoria para que los contenidos respondan a los problemas que nos afectan como sociedad. Así, debemos tener en cuenta que la realidad social se construye históricamente y esta es, en esencia, controvertida, por lo que debe acometerse el debate de los eventos traumáticos que provienen del pasado, caracterizan el presente y condicionan el futuro, desde una perspectiva crítica (Cuesta, 2007; 2010; Carretero y Borrelli, 2008). De esta forma, la educación en general, y la enseñanza-aprendizaje de la historia en particular, deben estar basadas en el disenso crítico y no “en la reproducción de consensos inexistentes” (Cuesta, 2010, p. 47). Promover una formación política en los jóvenes con una educación en valores democráticos resulta esencial en la formación en las aulas de nuestros estudiantes de educación obligatoria. Pero ¿se está haciendo? Tras quince años de la implantación de la llamada Ley de memoria histórica en España y muchos años más de debate sobre la necesidad de construir una memoria democrática en torno a nuestra historia reciente, ¿cuáles siguen siendo los retos del profesorado para afrontar contenidos como los relacionados con la dictadura franquista? ¿El alumnado tras afrontar estos contenidos, relaciona el pasado y el presente en relación a las controversias generadas con la gestión de la memoria?

Se presenta aquí una aproximación a la percepción del alumnado de Bachillerato sobre problemáticas actuales vinculadas al Franquismo, ya que, curricularmente, ha afrontado los contenidos conceptuales propios de este periodo histórico en 4º de la ESO y 2º de Bachillerato, según la LOMCE. Se realiza una investigación de carácter mixto, mediante el análisis de tres preguntas de un cuestionario que permitirá esclarecer cuáles son algunos de los retos a los que aún hoy se deben enfrentar los docentes de Geografía e Historia para promover una ciudadanía democrática y crítica, en línea con los Derechos Humanos, el estado de Derecho y las competencias para una cultura democrática (2018).

La enseñanza de la historia reciente y la memoria histórica

La memoria histórica y su alcance en el aula

Partimos de que las finalidades de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales desde una concepción crítica de la educación deben orientarse para comprender la realidad social de la que formamos parte; formar el pensamiento crítico y creativo, y promover una educación para una ciudadanía global, democrática y activa (Santisteban, 2011; Pagès, 2019). De esta forma, la educación histórica debe fomentar reflexiones y soluciones a los problemas sociales del presente que, evidentemente, son globales y, por tanto, nos afectan a todas las personas.

Trabajar con problemas sociales en la escuela hunde sus raíces en las aportaciones de la Escuela Nueva a principios del siglo XX. Además, tanto Dewey como Kilpatrick, compartían la visión de lo que significaba la democracia y cuál era su trascendencia social, pues consideraban que iba más allá del gobierno y que debía ser un elemento de reflexión por parte de

los educadores, quienes debían promover los valores y principios democráticos (Beyer, 2000; Dewey, 2010). El aprendizaje a partir de problemas socialmente relevantes tiene como objetivo desarrollar el pensamiento crítico y fomentar la reflexión. Se trata, por tanto, de problematizar los contenidos con el objetivo de promover la discusión, el debate y la argumentación crítica y razonada. Santisteban (2019) defiende que los problemas socialmente relevantes “permiten al alumnado relacionar la escuela con la vida, sin que se produzca esa disociación terrible que tiene lugar demasiadas veces” (p. 63). Por tanto, a nivel metodológico, los problemas sociales y los temas controvertidos, que propician el pensamiento crítico, reflexivo y razonado, se erigen como hilo conductor de los currículos educativos del aprendizaje basado en problemas dentro de las Ciencias Sociales. De esta forma, abordar problemas socialmente relevantes y temas controvertidos como método de trabajo, permite trabajar la competencia social y ciudadana, pues integra contenidos, actitudes y valores que dan lugar a comportamientos activos, por parte del alumnado y, por tanto, promueven una ciudadanía global, democrática y crítica (García-Pérez, 2014; López-Facal, 2011; Santisteban, 2019; Santisteban et al., 2018; Pagès, 2011). Supone que los estudiantes “aprendan a examinar cuestiones significativas, puedan participar en la vida pública de manera reflexiva y crítica, y puedan participar de manera activa en la mejora de la sociedad” (Pagès, 2011, p. 208).

Halbwachs (1995) define el concepto de memoria y establece que la memoria se diferencia de la historia en que es una capacidad humana que nos permite recordar el pasado. Cada uno de nosotros, como individuos, tenemos la capacidad de acceder a un episodio de nuestro pasado a través de nuestros propios recuerdos. Tales recuerdos, cuando son recuperados por un sujeto, configuran lo que se conoce como memoria individual. En contraste, la memoria colectiva sería aquella que está integrada por los recuerdos compartidos por un grupo o por una comunidad (Halbwachs, 1995, p. 217). No obstante, si lo que buscamos es saber más sobre el pasado histórico de un país, tanto la memoria individual, como la memoria colectiva pueden servir como fuentes de conocimiento, pues ambas ayudan a conectar el recuerdo del pasado con su significación en el tiempo presente (Aguilar, 1996).

La memoria histórica surge de la necesidad de poner a dialogar la historia -como reconstrucción de hechos y procesos del pasado- con la necesidad de la sociedad de reflexionar de manera crítica sobre dicho pasado. Es decir, la memoria histórica alude al ejercicio a través del cual un grupo social trata de reconstruir su pasado, poniendo en valor lo sucedido en el mismo y reconociendo a sus protagonistas. Para Ricoeur (2010) el deber de la memoria está relacionado con la idea de justicia, esta labor es casi una responsabilidad moral con nuestros antepasados. La memoria debe hacer justicia a otros que no somos nosotros, que fueron víctimas, y con los que se tiene una deuda, “porque debemos a los que nos precedieron una parte de lo que somos” (p. 121). En este sentido, Ricoeur (2010, p. 121) señala que:

El deber de la memoria no se limita a guardar la huella material, escrituraria u otra, de los hechos pasados, sino que cultiva el sentimiento de estar obligados respecto a estos otros de los que afirmaremos más tarde que ya no están, pero que estuvieron. Pagar la deuda diremos, pero también someter la herencia a inventario.

Esta idea de responsabilidad moral con el pasado inspira las políticas a favor de la memoria histórica que buscan hacer justicia y, además, revisar los discursos históricos que existen

sobre ese pasado conflictivo. Así lo entiende Cuesta (2011), para quien la memoria no debe concebirse únicamente como un objeto de estudio, sino como un “método crítico-político de aproximación a la realidad” (p. 17). Reivindicar la memoria, por lo tanto, es un deber moral que cualquier sociedad debería asumir si su empeño es el de aprender del pasado para construir un futuro mejor.

Por tanto, partiendo de que las memorias individuales conforman la memoria colectiva que constituye nuestro patrimonio, nuestra historia (Halbwachs, 2004), observamos que la realidad social se construye históricamente en base a memorias que, lógicamente, son conflictivas (Cuesta 2011; 2010; 2007). Así, estas memorias, que siempre están en construcción y son dinámicas, pueden tener como punto de partida el sentido que se le otorgue a los recuerdos; la promoción de las memorias emblemáticas, surgidas de aquellos colectivos cuyas memorias han sido silenciadas en procesos históricos traumáticos y que se deben incorporar a la historia teniendo en cuenta los derechos humanos; y la sinergia conflictiva derivada del proceso de reflexión sobre el papel antidemocrático del periodo dictatorial (Stern, 2011). De este modo, la memoria en sus diferentes dimensiones, individual; colectiva; conflictiva, en relación esta última a cuando se produce la conciliación de las memorias en conflicto; y selectivas, que son las que conllevan la selección y el olvido, deben entenderse como un recurso de la historia que contribuye a la educación para la ciudadanía crítica y democrática (Delgado-Algarra, 2015).

La memoria democrática en España

En la década de los noventa, las sociedades de diversos países, conscientes de la necesidad de reflexionar y abordar su pasado traumático, se hicieron eco de las memorias emblemáticas, silenciadas, abriendo un proceso de reflexión en torno a los derechos humanos (Stern, 2011). Así, por ejemplo, en Europa, las democracias se construyeron sobre el paradigma antifascista, cosa que no ocurrió en España, donde se instauró lo que Díez-Gutiérrez (2020) ha denominado un memoricidio, o lo que supone una prevalencia de la cultura del miedo y del silencio.

Son varios los organismos que promueven la importancia de la memoria histórica para la construcción de una ciudadanía responsable, consciente y respetuosa con los valores democráticos y los Derechos Humanos. Por ejemplo, el Consejo de Europa establece que la memoria es fundamental para evitar repetir los errores del pasado, debiendo existir, para ello, una memoria oficial conocida por el conjunto de la sociedad que permita poner en valor el pasado, así como a sus protagonistas. El reconocimiento de estos supone que se trabaje por una sociedad respetuosa con el recuerdo de su pasado histórico y, además, significa una cierta reparación moral al dolor de las víctimas y de sus familiares (Council of Europe, 2022).

Desde Naciones Unidas se insiste en la importancia de la divulgación de la memoria histórica, pues se entiende que los relatos históricos forman parte del patrimonio cultural y, por consiguiente, juegan un papel esencial en la construcción de las identidades colectivas de una sociedad. Asimismo, Naciones Unidas hace hincapié en la relación que existe entre la memoria histórica y la evolución social en base a valores democráticos, de forma que, por ejemplo, ya Navanethem Pillay, quien fuera Alta Comisionaria de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos entre 2008 y 2014, concluía en la Declaración del Relator Especial en el campo de

los derechos culturales en la Consulta pública sobre el tema de las narrativas históricas y conmemorativas en sociedades divididas, del 5 de julio de 2013, que:

la historia como disciplina debe escribirse y enseñarse de manera que se asegure que no esté sujeta a la influencia política; que los monumentos y los museos de historia sólo pueden desempeñar su papel y servir a los procesos de curación en sociedades divididas cuando los procesos de memorialización incluyen a todos los actores, lados y comunidades involucrados.

En España, la Ley de memoria histórica de 2007, supuso un paso adelante en el reconocimiento de las víctimas de la Guerra Civil y de la dictadura franquista. Sin embargo, las carencias y la controversia generada en torno a sus objetivos y aplicación, supusieron que se tuviera que seguir trabajando para lograr los objetivos demandados desde Naciones Unidas, en base al Informe del Relator Especial sobre la promoción de la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición, de Pablo de Greiff (2014), quien promovió la aprobación, por vía de urgencia, de la actual Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática, que derogaba la ley anterior.

Por tanto, durante estos años, la presencia de contenidos como la Guerra Civil, la Dictadura o la Transición, han estado presentes en los currículos LOMCE de Geografía e Historia de 4º de la ESO y de Historia de España de 2º de Bachillerato, promoviéndose, sucintamente, en un criterio de evaluación, la reflexión sobre el concepto de memoria histórica en 4º, que no en 2º, y, mencionándose, en 2º, algunos aspectos que tenían que ver con la represión. Actualmente, sin embargo, la Ley Orgánica de Educación de 2020 (LOMLOE), cuya aplicación comenzó parcialmente en el curso 2022-2023, sí tiene muy presente en sus currículos la memoria democrática, en relación a lo dictaminado en el artículo 44 de la Ley de Memoria Democrática, donde se establece que el sistema educativo español deberá contemplar y tratar la memoria democrática española, incluyendo la formación inicial del profesorado, en línea con los valores y principios democráticos europeos y los proclamados por Naciones Unidas.

Para acercarnos a las representaciones sociales del alumnado de Bachillerato, se ha recurrido al problema social que se generó en torno al hecho de sacar al dictador, Francisco Franco, del Valle de los Caídos en octubre de 2019. Este es un problema social relevante que, además, responde a la propuesta realizada por Pablo de Greiff (2014) en cuanto a la necesidad de “resignificar” el lugar en relación con la tumba del dictador. El hecho analizado, debe tener en cuenta el elemento patrimonial que constituye este lugar de memoria histórica conflictiva, debido a su función histórica oficial como lugar de memoria para los caídos del bando franquista y lugar de enterramiento de Franco, y su realidad como lugar de sepultura de miles de caídos de ambos bandos y represaliados que trabajaron en su construcción, silenciados por la historia, que es la causa del debate generado y de la necesidad de resignificar el lugar. En este sentido, una de las principales medidas de la Ley de Memoria Democrática ha sido cambiar el nombre de Valle de los Caídos, por el de Valle de Cuelgamuros. Nos encontramos con un *patrimonio controversial*, en la línea de la definición de Cuenca (2023, 2020), asociado a memorias enfrentadas o en conflicto, que pueden dar lugar a *miedos identitarios* a través de los relatos presentes en los medios de comunicación y redes sociales (De la Montaña, 2023). Esta información ofrecida por los medios es acrítica y deforma el pasado histórico y el presente, lo que supone la necesidad de trabajar con el alumnado en torno a una alfabetización mediática

y digital que permita promover un pensamiento crítico en torno a los discursos que nos rodean actualmente (Castellví et al., 2019; Santisteban et al., 2020). Por otro lado, presenta la oportunidad de trabajar en torno a un patrimonio desconocido por parte del alumnado, portador de una memoria controvertida (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2014).

La labor de adoctrinamiento del Franquismo tuvo como consecuencia que varias generaciones de españoles se educaran en un discurso adulterado de la historia de España (Valls, 1984; Álvarez et al., 2000; Sánchez e Izquierdo, 2006). El tratamiento de los temas de la historia reciente en el ámbito escolar era escaso estando bien entrada la democracia (Valls, 2007), pero incluso a principios del siglo XXI e incluso después de la Ley de memoria histórica, seguimos encontrando evidencias que apuntan a que no se hace un tratamiento apropiado de la Guerra Civil, el Franquismo y la Transición en las aulas (Díez-Gutiérrez, 2020).

En cuanto a la presencia de la memoria histórica del Franquismo en los libros de texto, Díez-Gutiérrez (2020) afirma que estos no han terminado de integrar la parte de la historia referente a la memoria histórica de este momento y, en consecuencia, esta permanece silenciada u oculta en la formación académica de los jóvenes españoles. En la misma línea, Fuertes-Muñoz e Ibáñez-Domingo (2019) señalan que el tratamiento de la represión franquista en los manuales escolares resulta superficial y acrítico, y que en ellos se “da poca visibilidad a elementos clave para la construcción de una memoria democrática y una ciudadanía comprometida con los derechos humanos” (p. 13). Por su parte, Sáez-Rosenkranz et al. (2021), consideran que la mirada que ofrecen sobre la memoria es cronológica, masculina y basada en los hechos.

Paralelamente, hay también estudios centrados en la figura del docente (Martínez-Rodríguez et al., 2022; Martínez-Rodríguez, 2014; Sáez-Rosenkranz, et al., 2021; Sáez et al., 2021), o en los futuros docentes en la formación inicial a través de sus prácticas (Andreu-Mediero, 2019), que tratan de determinar si el profesorado hace un tratamiento adecuado del periodo en las aulas, y si se concede espacio a la memoria histórica dentro de las programaciones didácticas. En este sentido, Martínez-Rodríguez (2014) asegura que la memoria histórica “es percibida por los docentes en términos de conflicto socio-político, viéndose así limitada su presencia y aprovechamiento en la enseñanza de la historia” (p. 45). De esta forma, las estrategias que adoptan los docentes suelen estar en la línea de asumir una objetividad y neutralidad de los hechos acaecidos durante la Guerra Civil, el Franquismo y la Transición, y la equidistancia igualadora de ambos bandos durante la guerra (Martínez-Rodríguez et al., 2022).

Por último, algunas investigaciones centradas en el alumnado, presentan que el alumnado de Bachillerato parece ofrecer una actitud pasiva y poco crítica ante la conexión entre los acontecimientos sufridos durante la Guerra Civil y el Franquismo y la actualidad, aunque, si bien suelen identificar los dos grandes partidos políticos mayoritarios (PSOE y PP) con los bandos de la guerra, la falta de argumentación explicativa y crítica pone de relieve la necesidad de trabajar en torno a problemas sociales relevantes (Navarro-Medina y De-Alba-Fernández, 2015). Otras experiencias en torno al alumnado de Bachillerato, como trabajar elementos patrimoniales vinculados con la memoria histórica, como base de la educación histórica desde una perspectiva crítica, han observado que, si bien es sumamente necesario, no parece ser algo que facilite resultados relevantes si se hace como experiencias innovadoras puntuales y no es una forma consolidada de trabajo por parte de los docentes (Molina y Martínez, 2023). En esta

línea, una investigación reciente con alumnado de Secundaria muestra los resultados obtenidos en relación a la evaluación realizada tras el abordaje de una unidad didáctica completa en torno a la Transición y el uso del patrimonio histórico del Franquismo, que ponía el acento en la promoción de las competencias del pensamiento histórico, aunque los aspectos relacionados con la memoria histórica no se introdujeron hasta la sesión 5 de las 7 en las que estaba estructurada. Dicha investigación perseguía conocer los modelos de conciencia histórica bajo los que se encontraba el alumnado en relación a los establecidos por Rösen en 2005, en torno a una actividad final relacionada con el Valle de los Caídos, donde la visión genealógica aparecía más raramente que la visión o modelo tradicional, ejemplar y/o crítica (Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí, 2018).

Métodos

El objetivo de este trabajo ha sido acercarnos a conocer las concepciones de un grupo de alumnos y alumnas de Bachillerato ante un problema social que generó un gran debate en los medios de comunicación y, por tanto, en la sociedad, como fue la exhumación de Franco del anteriormente llamado Valle de los Caídos. Para ello se ha recurrido a una metodología de investigación de tipo mixto, pues “se reúnen datos cuantitativos (cerrados) y cualitativos (abiertos)” (Ortega-Sánchez, 2023, p. 197) que permiten su integración, en donde se han analizado tres preguntas de un cuestionario más extenso sobre memoria histórica y represión.

Descripción de participantes

La muestra consta de n=99 estudiantes de 1º y 2º de Bachillerato de un centro urbano y céntrico de la capital de la isla de Gran Canaria, que se encuentra entre los 16 y los 19 años, respondiendo a un muestreo no probabilístico y por conveniencia. Forman parte del estudio 51 personas de género femenino y 48 de masculino, estando 49 en 1º de Bachillerato y 50 en 2º de Bachillerato.

Estos estudiantes han afrontado los contenidos relativos a la historia reciente de España en la asignatura de Geografía e Historia de 4º de la ESO y, en el momento en el que se decidió pasar el cuestionario, el grupo de 2º de Bachillerato, en cuestión, lo había hecho ya en la asignatura de Historia de España, que focaliza el periodo desde la Guerra Civil a la contemporaneidad en los criterios de evaluación 11, 12 y 13. Además, esto se hizo con un profesorado comprometido con la temática, que había abordado la represión en el marco del Franquismo, prestándole especial interés a la represión de las mujeres.

Plan de análisis

Se utilizó como instrumento de investigación un cuestionario compuesto por diferentes ítems que permitieran conocer las representaciones sociales del alumnado en torno a diferentes cuestiones relacionadas con la memoria histórica. Sin embargo, en este trabajo se analizarán tres ítems que permitirán adentrarnos en la selección de tres titulares de noticias (cuantitativa), la explicación de dicha selección (cualitativa), y la explicación que ofrecen del hecho que se aborda en las mismas (cualitativa), para dilucidar la comprensión que el alumnado tiene de este acontecimiento.

Si bien el análisis cuantitativo se ha llevado a cabo mediante un análisis de frecuencias, para los dos ítems cualitativos, se ha realizado un análisis de contenido mediante la elaboración de un sistema de categorías en función de las explicaciones ofrecidas por el alumnado en relación a la pregunta que se les hacía, de forma que el análisis estructural permitiera acercarse a las estructuras mentales e ideológicas de los estudiantes (Castellví et al., 2023).

Por tanto, se analizan tres preguntas relacionadas con la selección de tres titulares de portada en torno a una misma noticia, que trata la exhumación de los restos de Franco del Valle de los Caídos en octubre de 2019. Los tres periódicos seleccionados son *El País*, *el Periódico de Catalunya* y *ABC* del 25 de octubre de 2019. Los titulares que se le dieron al alumnado fueron los que aparecen a continuación, acompañados de las imágenes de dichas portadas (Figuras 1, 2 y 3).

- Franco, fuera del Valle de los Caídos. El gobierno retira del mausoleo los restos del dictador (*El País*);
- Fin de una ofensa histórica, 44 años después. Hasta nunca. La democracia se dignifica al desalojar a Franco del Valle de los Caídos, donde yacen miles de víctimas del dictador (*el Periódico de Catalunya*);
- La España de Sánchez. El PSOE se agarra a Franco. Convierte la exhumación en un espectáculo televisado durante horas, criticado por la oposición en pleno, y prevé abrir más fosas (*ABC*).

Figura 1
Titular 1, de *El País*.



Figura 2
Titular 2, de *el Periódico de Catalunya*.



Figura 3
Titular 3, de ABC.



En la primera pregunta se va a analizar la elección de los titulares que realizan los estudiantes en cuanto al que consideran que mejor recoge el acontecimiento.

En la segunda pregunta, los estudiantes deberán explicar por qué han elegido el titular seleccionado y, para su análisis, se han establecido cuatro categorías en función de las respuestas, las cuales responden a la descripción que podemos observar en la Tabla 1.

Tabla 1
Categorías de explicación dadas por el alumnado ante la selección del titular realizado.

Nº Categoría	Descripción de la categoría
(1)	Estudiantes que, en relación a la narrativa de la noticia, se posiciona de acuerdo con que Franco no debe estar con las víctimas.
(2)	Estudiantes cuya elección del titular responde a la consideración de que es el más neutral u objetivo, manteniendo así una visión equidistante de la narrativa del acontecimiento y del acontecimiento en sí mismo.
(3)	Estudiantes que, en relación a la narrativa de la noticia, se posiciona más beligerante con el hecho de sacar a Franco del recinto.
(4)	Estudiantes que exponen otros motivos, pues ponen comentarios no explicativos, o no dan motivos al porqué de su elección del titular dejándolo en blanco.

En la tercera pregunta, de respuesta abierta, se pregunta a los estudiantes por qué creen que el gobierno decidió sacar a Franco del Valle de los Caídos. Para el análisis se han generado cuatro categorías en función de si se mencionan causas que contemplan a las víctimas y/o a cuestiones de memoria histórica; si no saben; si dan razones vinculadas a la gestión de los partidos políticos que gobiernan; u otro tipo de explicaciones que habitualmente se redactan de una forma impersonal. Las categorías, por tanto, quedan de la siguiente manera, como se puede observar en la Tabla 2.

Tabla 2

Categorías de explicación ante la decisión del gobierno de sacar a Franco del mausoleo

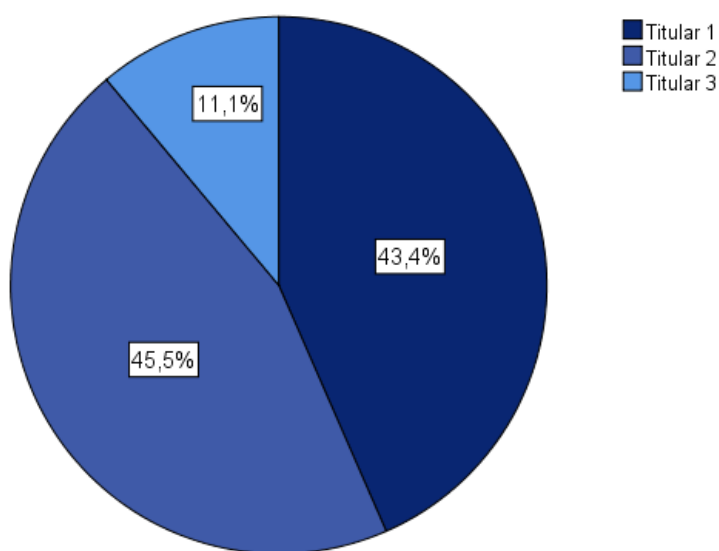
Nº Categoría	Descripción de la categoría
(1)	Por respeto a las víctimas, por ser una ofensa o por memoria.
(2)	No sabe o no contesta.
(3)	Porque son del PSOE o Podemos, por poder, venganza, para conseguir votos o distraer.
(4)	Por otros motivos impersonales, pues hacen comentarios no explicativos o no dan motivos al porqué de la exhumación.

Resultados

Ante la primera pregunta de qué titular recoge mejor el acontecimiento de la exhumación de Franco, la selección realizada por los estudiantes la podemos ver en la Figura 4, el cual muestra cómo el 43,4% de los alumnos encuestados escogió el titular 1, situándose muy cerca del 45,5% del alumnado que escogió el titular 2, mientras que sólo un 11,1% del estudiantado eligió el titular 3. Es decir, el titular más elegido fue el Titular 2 de *El Periódico de Catalunya*.

Figura 4

Elección del titular que mejor recoge el acontecimiento

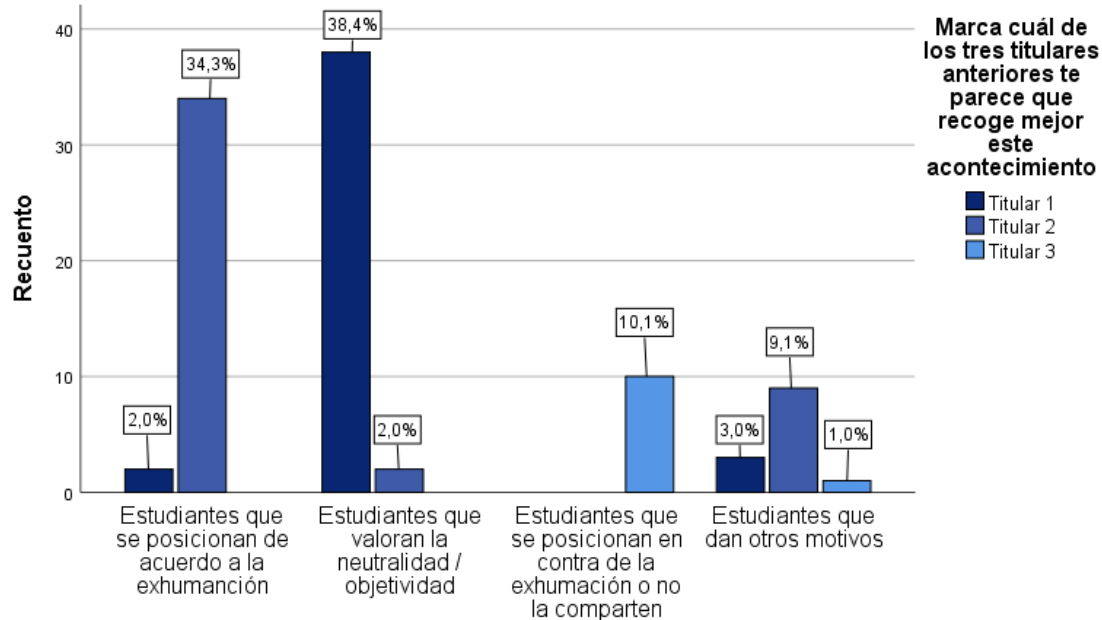


Una vez escogidos los titulares sobre la exhumación de Franco del Valle de los Caídos, se le solicitó al alumnado que explicase el porqué de su elección, cuyas respuestas se han estructurado en torno a las cuatro categorías ya mencionadas en la tabla 1 y se pueden observar en la Figura 5.

En este sentido, si bien el titular 1 de *El País*, había sido el segundo más elegido entre los estudiantes (43,4%), muy cercano a la elección del titular 2 (45,5%), las explicaciones que acompañan esta elección recogen, mayoritariamente, que se debe a que este titular es el más neutral u objetivo (38,4%), otorgándole una gran relevancia a esta explicación, como se puede observar en Figura 5. Esta elección es minoritaria (2,0%) en cuanto a explicaciones en las

cuales el alumnado se posiciona a favor de la exhumación, y ninguno lo hace en contra, dando otros motivos un 3,0% de los mismos.

Figura 5
Categorías de explicación de la elección de su titular



En cuanto a la elección del titular 2, de *El Periódico de Catalunya*, este fue elegido por la mayoría de estudiantes (45,5%), los cuáles muestran un posicionamiento a favor de la exhumación, desde un punto de vista personal (34,3%), no prestándole mucho interés a explicaciones basadas en la objetividad o neutralidad del titular (2,0%) y siendo un pequeño grupo (9,1%) el que aporta otro tipo de explicaciones impersonales donde no muestran su opinión.

Por último, la elección del titular 3, de *ABC*, que fue minoritaria (11,1%), responde a explicaciones donde se posicionaron en contra de la exhumación (10,1%), mientras que tan solo un 1,0% eligió el titular por otros motivos.

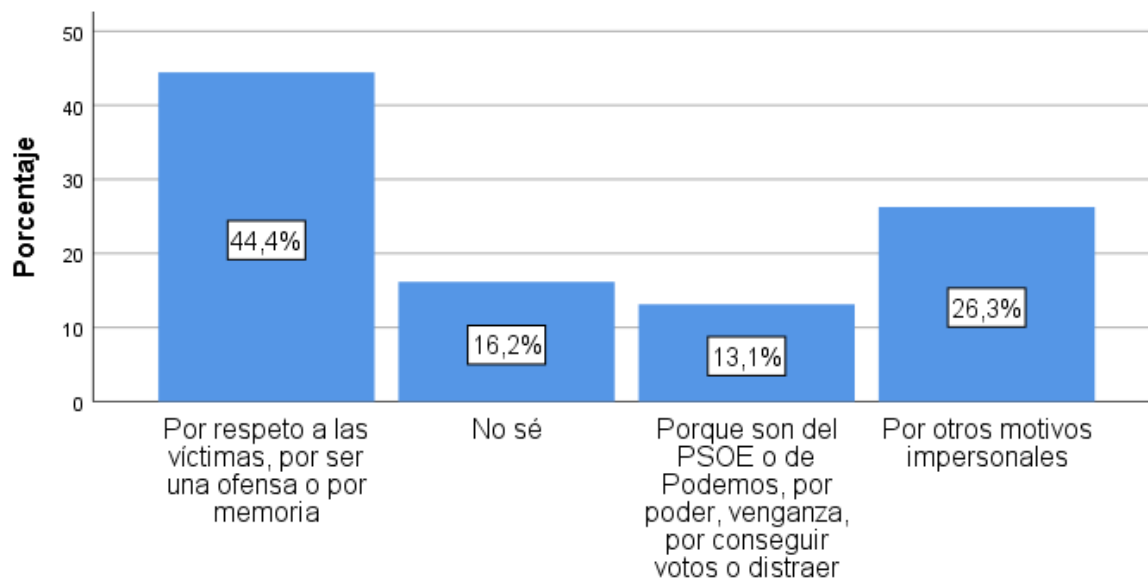
Vemos, por tanto, que existe una correspondencia destacable entre el titular 1 y la percepción de neutralidad y objetividad, el titular 2 y los posicionamientos personales ante el hecho con posturas favorables a la exhumación, y el titular 3 y las posturas contrarias a la exhumación.

Llegados a este punto, queríamos indagar sobre si el hecho de elegir un titular y justificar su selección permitía dilucidar si realmente comprendían lo que había ocurrido y su importancia en relación con la memoria democrática. De esta forma, se les preguntó por qué pensaban que el gobierno había llevado a cabo la exhumación de Franco. Las respuestas obtenidas fueron agrupadas en cuatro categorías diferentes, como se puede advertir en la tabla 2 y los resultados se observan en la Figura 6.

- La primera categoría (44,4%) recoge las respuestas de aquellos alumnos y alumnas que creen que el gobierno llevó a cabo la exhumación por respeto a las víctimas del Franquismo; porque tener al dictador en el mausoleo del Valle de los Caídos significaba una ofensa para las víctimas; o por corresponderse la exhumación con una política de memoria histórica.
- La segunda categoría (16,2%) integra aquellas respuestas de alumnos y alumnas que afirman desconocer cuáles fueron los motivos que llevaron al Ejecutivo a llevar a cabo la exhumación.
- La tercera categoría (13,1%) la forman aquellas respuestas de alumnos y alumnas que creen que el gobierno llevó a cabo la exhumación por intereses políticos y/o electoralistas de los partidos favorables a la exhumación, entre los cuales se menciona específicamente al PSOE o a Podemos; como una expresión de su poder político; como estrategia de distracción de otros asuntos políticos de mayor importancia; o por venganza para desacreditar las posturas antimemorialistas.
- La cuarta categoría (26,3%) la componen todas aquellas respuestas de alumnos y alumnas que dan motivos impersonales para explicar la exhumación, como que habrá sido por decisión de la familia, de colectivos que lo reclamaban, para contentar a la población o para evitar conflictos por la polémica. Es decir, que es como algo externo que no les afecta y/o implica.

Figura 6

Categorías de explicación personal ante el hecho de sacar a Franco del Valle de los Caídos



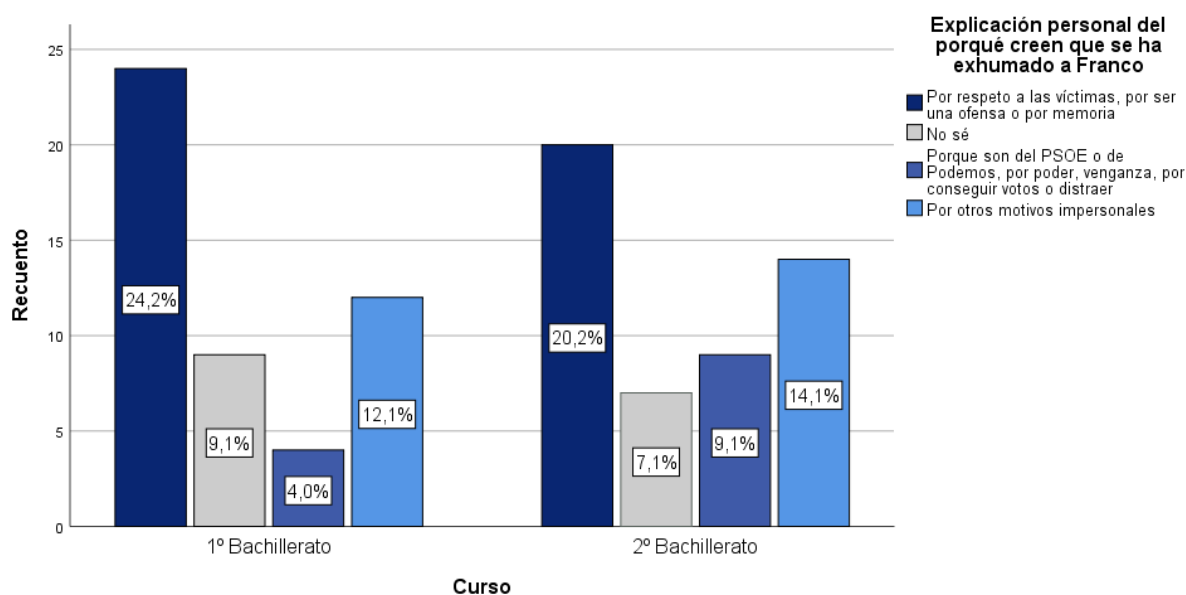
Finalmente, si atendemos a los dos diferentes niveles (1º y 2º de Bachillerato), observamos en la Figura 7 que en 1º de Bachillerato, un 24,2% de los y las estudiantes cree que la exhumación se hizo para respetar a las víctimas, mientras que este motivo desciende en 2º de Bachillerato hasta el 20,2%. Al mismo tiempo, el alumnado que cree que la exhumación se llevó a cabo por

venganza, como exhibición de poder o como estrategia política y electoralista en 1º de Bachillerato es un 4%, mientras que este porcentaje se eleva al 9,1% en 2º de Bachillerato. De esto podemos observar que mientras de 1º a 2º desciende el número de estudiantes que piensan que el respeto a las víctimas está detrás de la decisión del gobierno de llevar a cabo la exhumación, de 1º a 2º asciende, considerablemente, el número de alumnos y alumnas que cree que esta se llevó a cabo por intereses políticos y/o electoralistas. En otras palabras, parece haber más desencanto con la clase política entre el alumnado de 2º de Bachillerato, que ha cursado la asignatura de Historia de España y tiene actualizados los contenidos conceptuales relacionados con el Franquismo y la represión, que entre los de 1º.

Por otro lado, el porcentaje de estudiantes que no sabe explicar el porqué de la exhumación desciende de un 9,1% en 1º de Bachillerato a un 7,1% en 2º, de lo cual deducimos que el paso por 2º de Bachillerato despeja algunas dudas respecto al periodo del Franquismo, aunque no tanto como desearíamos.

Figura 7

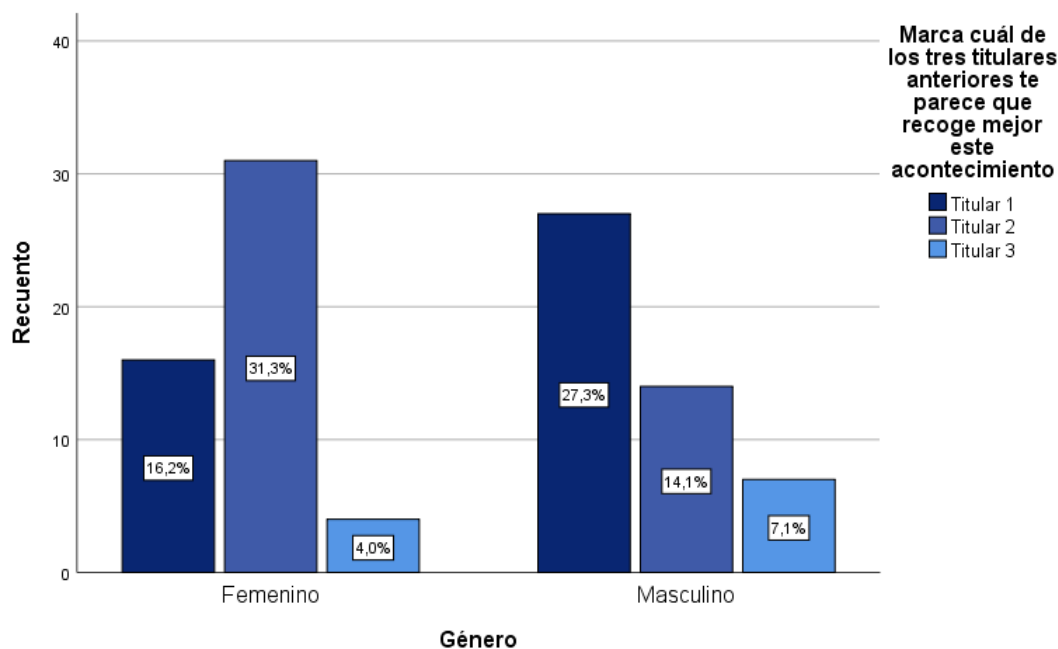
Categorías de explicación personal ante el hecho de sacar a Franco del Valle de los Caídos en función del curso de Bachillerato



En cuanto a la elección realizada del titular en función del género del alumnado, resulta relevante observar en la Figura 8, cómo el alumnado de género femenino ha optado con una mayor diferencia por el titular 2 (31,3%) con respecto al 14,1% seleccionado por el alumnado masculino, el cual ha escogido, mayoritariamente, el titular 1 (27,3%). También el alumnado femenino ha elegido minoritariamente el titular 3 (4%).

Figura 8

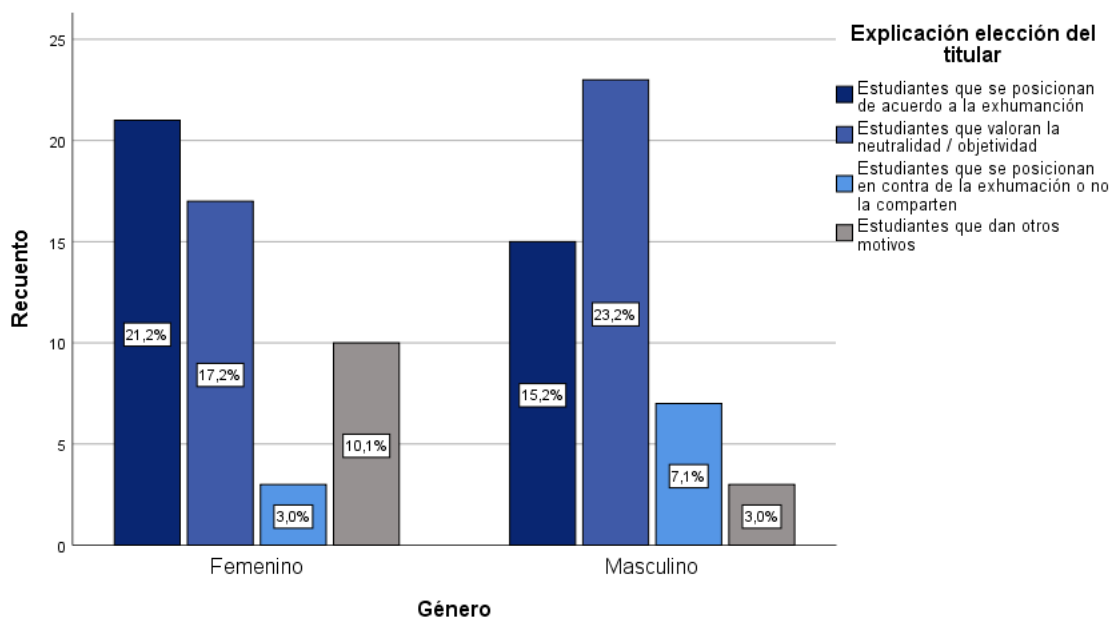
Elección del titular que mejor recoge el acontecimiento en función del género



En este sentido, según podemos observar en la Figura 9, son mayoritarias también las chicas a la hora de argumentar con explicaciones centradas en la necesidad de exhumar al dictador ya que no debe estar con las víctimas, en relación a su elección de titular, con respecto a otras explicaciones que puedan dar, y con respecto a las ofrecidas, de igual forma, por el alumnado de género masculino. En este sentido, el alumnado femenino es mucho menor en cuanto a la preferencia de un titular basado en la neutralidad y la equidistancia (17,2% frente al 23,2% del género masculino), mientras que sí son más (10,1%) ofreciendo otros motivos impersonales o no sabiendo explicar el porqué de su elección.

Figura 9

Categorías de explicación de la elección de su titular en función del género



Discusión y conclusiones

Una de las cuestiones más significativas que observamos en el análisis de datos tiene que ver con el elevado número de alumnado que otorga valor a las narraciones neutrales, equidistantes y, a su modo de ver, más objetivas de las noticias en los medios de comunicación de problemas sociales, a pesar de que este ha sido menor en un análisis de género, lo cual debe de ser muy tenido en cuenta a la hora de abordar las Ciencias Sociales (Díez-Bedmar, 2022). De acuerdo con Delgado (2015), uno de los objetivos principales de la formación de una ciudadanía democrática es ayudar al alumnado a comprender las relaciones entre presente, pasado y futuro. Si bien la teoría de la equidistancia está presente en las narrativas de los libros de texto, y parece ser que los docentes son conscientes de las deficiencias y visiones de estos (Díez-Gutiérrez, 2020), el hecho de encontrarnos ante tantos estudiantes que priorizan la equidistancia respecto a un pasado histórico conflictivo, pero sobre todo ante noticias de la actualidad, indica que el profesorado está teniendo dificultades para construir y reflexionar sobre estas relaciones presente-pasado-futuro al alumnado y trabajar a través de problemas sociales. Estos resultados, que se podrían poner en relación con los obtenidos por Navarro-Medina y De-Alba-Fernández (2015) o Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí (2018) en cuanto a las percepciones del alumnado, sugieren que uno de los retos que el docente de Ciencias Sociales tiene por delante es conseguir que el alumnado sea capaz de realizar una lectura crítica de la historia y, de paso, desmitificar la idea de que existe una narración histórica y del presente objetiva, cerrada o carente de problematización. Al contrario, como apunta Martínez-Rodríguez (2014), conviene cuestionar desde el rigor los discursos complacientes que se construyen en torno a los pasados conflictivos. En este sentido, debemos tener en cuenta también al propio profesorado que puede trasladar este sentimiento, como se puede apreciar en el trabajo de Martínez-Rodríguez et al. (2022), pues, como mencionaba López-Facal (2011), muchos profesores no se ocupan de temas conflictivos por incomodidad o por no saber qué actitud tomar ante temas conflictivos. Sin embargo, este no fue el caso del profesorado que impartió clase de historia en 2º de Bachillerato.

Por otro lado, la insistencia del alumnado en no querer posicionarse ideológicamente (ID7 “Porque de los tres es el más neutral, el que da la información de los hechos sin opinar”), así como el empeño en evitar la controversia (ID25 “es la que habla del hecho, las otras como que se centran en polémicas”), nos habla de cierto sentimiento de desafección política entre el alumnado. Esta percepción sobre la política supone que apreciemos en las respuestas un detrimento de la construcción de una ciudadanía democrática, en tanto que uno de los elementos que forman parte de la misma es el de participación (Delgado, 2015), lo cual extendemos a la participación de una sociedad en su vida política. En la misma línea, ante argumentos como el de ID18 “los otros me parecen que intentan hacer política de un hecho histórico y no me parece correcto hacer ese tipo de políticas”, o ID20 “es el que menos se adhiere a una ideología política marcada”, es importante que los docentes de Ciencias Sociales desmientan el mito de que posicionarse políticamente es negativo. Por el contrario, resulta fundamental hacerle comprender al alumnado que el desarrollo de la historia no se entiende sin el posicionamiento político de sus protagonistas.

Además de la desafección política detectada, se intuyen discursos mediáticos presentes en la comprensión de la realidad, que carecen de explicación histórica crítica, lo que queda vinculado a esa falta de relación entre pasado, presente y futuro, así como de un trabajo de análisis de los discursos mediáticos. A este respecto, se puede relacionar la carencia de valoración de la memoria democrática con una reflexión crítica de su necesidad social, incluyendo al alumnado en el concepto de sociedad, pues parece que para muchos son problemáticas y situaciones ajenas a sus vidas.

Por último, llama la atención el elevado número de estudiantes que reconocen desconocer los motivos por los que se llevó a cabo la exhumación de los restos del dictador. Este número, aunque es inferior en el segundo curso de Bachillerato respecto al primero, sigue siendo preocupantemente alto. En general vemos que las necesidades detectadas y comentadas anteriormente están presentes, más aún, en 2º de Bachillerato, donde cursan la asignatura de Historia de España y donde los contenidos conceptuales relacionados con el Franquismo y la Transición se acababan de trabajar cuando se pasó el cuestionario, lo que apunta a la necesidad de ampliar el espacio que se dedica en las aulas al trabajo competencial para conformar un pensamiento histórico y una ciudadanía global, crítica y democrática, que se vincule con los problemas del presente, de forma que la memoria histórica esté presente en dichas clases de historia a través de los problemas que nos afectan como sociedad (Delgado, 2015; González y Santisteban, 2015; Santisteban 2019; Pagès, 2019). Resulta vital, como nos recuerdan Cuesta (2010) y Carretero y Borrelli (2008), que los docentes afronten el debate de los eventos traumáticos que provienen del pasado, caracterizan el presente y condicionan el futuro, desde una perspectiva crítica y reflexiva, pues “una sociedad democrática no se caracteriza por la ausencia de conflictos, sino por intentar resolverlos por medios pacíficos” (López-Facal, 2011, p. 67).

Así, si bien en el trabajo que se presenta se recogen las percepciones de un grupo de alumnos y alumnas en torno a un problema social relevante, estas ideas previas constituyen un punto de partida que se puede tener en cuenta para educar en la literacidad crítica digital en el aula, así como en torno a este patrimonio sometido, de forma que se aborde una ciudadanía global y crítica en relación a problemas controvertidos y una visión patrimonial incluyente de este espacio de memoria que conforme una identidad social democrática, que tenga en cuenta, además, la perspectiva de género (Cuenca 2023; 2020; Cuenca-López et al., 2020; Díez-Bedmar, 2022; González-Monfort y Santisteban, 2020). Una enseñanza de la historia a través de problemas relevantes donde la memoria democrática esté presente para afrontar los procesos identitarios democráticos resulta esencial y cada vez más posible, gracias a la actual Ley de Memoria Democrática y el currículo actual, mucho más competencial y problematizado que los anteriores.

Referencias

- Aguilar, P. (1996). *Memoria y olvido de la Guerra Civil española*. Alianza.
- Álvarez, J.A., Cal, I., Haro, J. y González, M.C. (2000). *La guerra que aprendieron los españoles. República y Guerra Civil en los textos de bachillerato (1938-1983)*. Los libros de la Catarata.
- Andreu-Mediero, B. (2019). La presencia de la memoria y la ley de memoria histórica en la formación de los futuros docentes. En M.J. Hortas, A. Días y N. de-Alba (Eds.) *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 385-393). AUPDCS – ESE/PL.
- Beyer, L.E. (2000). William Heard Kilpatrick (1871–1965). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 27(3) 503-521. UNESCO: Oficina Internacional de Educación, pp. 469-485. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109440_spa
- Carretero, M., y Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura y Educación*, 20(2), 201-215. <https://doi.org/10.1174/113564008784490415>
- Castellví, J., Marolla, J., y Escribano, C. (2023). La investigación cualitativa. En D. Ortega-Sánchez (Ed.), *¿Cómo investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales?* (pp. 11-120). Octaedro.
- Castellví, J., Massip, M., y Pagès, J. (2019). Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 23-41. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.23>
- Council of Europe. (2018). *Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. <https://rm.coe.int/libro-competencias-ciudadanas-consejo-europeo-16-02-18/168078baed>
- Council of Europe. (2022). <https://www.coe.int/en/web/portal/home>
- Cuenca-López, J.M. (2023). Los patrimonios desde la perspectiva del conflicto. Los problemas controversiales a través de la educación patrimonial. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 12, 6-12.
- Cuenca-López, J.M., Martín-Cáceres, M., y Estepa, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 49(1), 45-54.
- Cuesta, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Octaedro.
- Cuesta, R. (2010). *Memoria, Historia y Didáctica, Antología de una década (2000-2010)*. Salamanca.
- Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 15, 15-30.
- De Greiff, P. (22 de julio de 2014). *Informe del Relator Especial sobre la promoción de la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición*. Asamblea General de Naciones Unidas.
- De la Montaña, J.L. (2023). Patrimonio controversial, identidad, territorio y emociones: El lugar de los “miedos identitarios”. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 12, 13-27. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.02>
- Delgado-Algarra, E.J. (2015). Educación ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de las ciencias sociales, *Enseñanza de las ciencias sociales*, 14, 97-109.
- Delgado-Algarra, E.J., y Estepa-Giménez, J. (2014). El Patrimonio como huella de la memoria histórica: Análisis didáctico de dos monumentos en España y Japón. *CLIO. History and History teaching*, 40, 1139-6237.
- Dewey, J. (2010). *Democracia y educación*. Morata.

- Díez-Bedmar, M.C. (2022). Género: Una categoría de análisis clave para desarrollar competencias para una cultura democrática. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11, 6-19. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.6>
- Díez-Gutiérrez, E.J. (2020). *Asignatura pendiente. La memoria histórica democrática en los libros de texto escolares*. Plaza y Valdés.
- Fuertes-Muñoz, C. e Ibáñez-Domingo, M. (2019). La represión franquista en los manuales escolares: el problemático tratamiento de un tema histórico conflictivo. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 37, 3-18. <https://doi.org/10.7203/dces.37.12528>
- García, F. (2014). Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales. En J. Pagès, y A. Santisteban (coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 119-126). Universidad Autónoma de Barcelona y AUPDCS.
- González, G.A., y Santisteban, A. (2015). El lugar de la memoria: Una investigación sobre la formación del profesorado en ciencias sociales. *Educação em Foco. Consciência do mundo histórico social: caminhos investigativos*, 19(3), 35-60.
- González-Monfort, N., y Santisteban, A. (2020). Alfabetización crítica para interpretar problemas. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 99, 39-45.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática. (BOE, nº 252, de 20 de octubre de 2022).
- 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. (BOE, nº 310, de 27 de diciembre de 2007).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE, nº 340, de 30 de diciembre de 2020).
- López-Facal, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. En J. Pagès y A. Santisteban (Coords.) *Les Qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*, (pp. 65-76). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Martínez-Rodríguez, R. (2014). Profesores entre la historia y la memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la Transición dictadura-democracia en España. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 4(13), 41-48.
- Martínez-Rodríguez, R., Sánchez-Agustí, M., y Muñoz-Labraza, C. (2022). Enseñar un pasado controvertido desde un presente polarizado: La memoria histórica en España desde la perspectiva docente. *Revista de Estudios Sociales*, 81, 93-112.
- 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, 119-142. <https://doi.org/10.6018/pantarei/2018/6>
- Molina, S., y Martínez, J.F. (2023). Patrimonio conflictivo y aprendizaje de la historia. Una experiencia en torno a los monumentos franquistas de la Región de Murcia. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 12, 85-100. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.06>
- Navarro-Medina, E., y De-Alba-Fernández, N. (2015). El posicionamiento de los jóvenes en España con respecto a la Guerra Civil y la Memoria Histórica: Entre la reproducción y el pensamiento crítico. En A.M. Hernández, C.R. García, J.L. de la Montaña (coords.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 933-941). Universidad de Extremadura y AUPDCS.
- Ortega-Sánchez, D. (2023). Métodos mixtos de investigación. En D. Ortega-Sánchez (ed.), *¿Cómo investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales?* (pp. 197-210). Octaedro.

- Pagès, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 44, 45-55.
- Pagès, J. (2011). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. *Didáctica Geográfica*, 9, 205-214.
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: Retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 5-22. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>
- Pillay, N. (2013). Statement by the Special Rapporteur in the field of cultural rights at the Public consultation on the issue of historical and memorial narratives in divided societies <https://www.ohchr.org/en/statements/2013/07/statement-special-rapporteur-field-cultural-rights-public-consultation-issue?LangID=E&NewsID=13591>
- Ricoeur, P. (2010). *La memoria, la historia y el olvido*. Trotta.
- Sánchez, P. e Izquierdo, J. (2006). *La guerra que nos han contado: 1936 y nosotros*. Alianza Editorial.
- Santisteban, A., Díez-Bedmar, M.C., & Castellví, J. (2020). Critical digital literacy of future teachers in the Twitter Age (La alfabetización crítica digital del futuro profesorado en tiempos de Twitter). *Culture and Education*, 32(2), 185-212. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1741875>
- Valls, R. (1984). *La interpretación de la historia de España y sus orígenes ideológicos, en el bachillerato franquista (1938-1953)*. Universidad de Valencia.
- Valls, 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, 61-73.

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.