



Políticas educativas de memoria democrática

Díez-Gutiérrez, Enrique-Javier¹

Correo: ejdieg@unileon.es

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

Rodriguez-López, Jonatan²

Correo: jonivanquish@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9871-6116>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15337432>

Resumen

La actual legislación sobre memoria democrática de 2022 establece la obligación de incluir en el currículum escolar los contenidos correspondientes a la memoria democrática, la represión franquista y la lucha antifranquista. La finalidad de esta investigación ha sido analizar si la actual ley educativa (LOMLOE) y los decretos del currículo que desarrollan los contenidos que los escolares deben conocer al finalizar su enseñanza se adecuan al mandato normativo. Se utiliza para ello una metodología cualitativa, de corte interpretativo, mediante el Análisis Crítico del Discurso (ACD). Los resultados señalan un debate clave que subyace en torno al concepto de memoria histórica democrática y cómo esto afecta a la progresiva minimización y olvido de la represión franquista y la lucha antifranquista frente a la dictadura en la voluntad política normativa que rige el conocimiento escolar en el sistema educativo.

Palabras clave: políticas educativas, memoria histórica democrática, currículum escolar, análisis crítico del discurso.

¹ Dr. en Ciencias de la Educación. Licdo. en Filosofía. Catedrático de la Facultad de Educación. Universidad de León. España.

² Dr. en Historia Contemporánea. Investigador. Universidad de León. España.

Educational policies on democratic memory

Abstract

The current legislation on democratic memory of 2022 establishes the obligation to include in the school curriculum the contents corresponding to democratic memory, Franco's repression and the anti-Franco struggle. The aim of this research has been to analyse whether the current education law (LOMLOE) and the curriculum decrees that develop the contents that schoolchildren should know at the end of their education are in line with the regulatory mandate. A qualitative, interpretative methodology was used for this purpose, using Critical Discourse Analysis (CDA). The results point to a key debate that underlies the concept of democratic historical memory and how this affects the progressive minimisation and forgetting of Franco's repression and the anti-Franco struggle against the dictatorship in the normative political will that governs school knowledge in the educational system.

Keywords: educational policies, democratic historical memory, school curriculum, critical discourse analysis.

Introducción

Tras la aprobación en España de la Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática, la inclusión de la memoria histórica democrática en el currículum escolar se ha convertido en un mandato con rango de ley. El artículo 44 de esta Ley, sobre “Medidas en materia educativa y de formación del profesorado” establece taxativamente que la educación incluirá en sus fines el conocimiento de la historia y de la memoria democrática. Para lo cual se exige la actualización y adecuación de los contenidos curriculares en la Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Bachillerato.

El punto dos de este mismo artículo establece que las autoridades educativas implementarán las acciones requeridas para que los programas de formación inicial y continua del profesorado incorporen la capacitación formativa necesaria, así como la actualización científica, didáctica y pedagógica relacionadas con el enfoque escolar de la memoria democrática.

Lo que nos hemos preguntado en esta investigación es si hay coherencia entre esta voluntad política del parlamento expresada en la nueva ley de Memoria Democrática y la actual ley educativa, la Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOMLOE), que es la que debe plasmar de forma efectiva esa voluntad política en normativa legal que obligue a todos los centros educativos a desarrollar esos contenidos de memoria histórica democrática en la formación educativa del alumnado y en la forma inicial y permanente del profesorado. Así como si los decretos del currículum escolar, recientemente aprobados, que concretan los contenidos educativos y los saberes básicos mínimos que el alumnado debe alcanzar a lo largo del periodo escolar, contemplan de forma clara y expresa los contenidos referidos a la memoria histórica democrática. Sin olvidarnos que, en España, las Comunidades Autónomas gestionan sus propias competencias educativas, por lo que resulta clave también analizar hasta qué punto éstas han implementado efectivamente la memoria histórica en los planes de estudio, especialmente cuando gran parte de su normativa autonómica ya establecía desde hace tiempo su integración en el currículum escolar.

1. Fundamentos teóricos

La memoria histórica es, sin duda, uno de los pilares de la sociedad (Blanco, 2025). Así lo reconoce la UE donde han sido objeto de atención y apoyo por los organismos públicos la recuperación de las memorias silenciadas y su enseñanza en la escuela. En octubre de 2001, el Comité de ministros del Consejo de Europa hizo pública una recomendación relativa a la enseñanza de la Historia, en cuyo apartado “Memoria y enseñanza” aconsejaba adoptar todas las medidas educativas para prevenir la repetición o la negación de hechos como el Holocausto, los genocidios u otros crímenes contra la humanidad (Navarro, De Alba y Pérez, 2023).

En España la legislación educativa reconoce expresamente la importancia del estudio de la Historia como elemento fundamental de la actividad escolar por su valor formativo (LOE, 2006). Pero no enuncia de manera expresa la importancia de la memoria. Lo cual ha conllevado que una buena parte del propio profesorado de Historia se haya resistido a incorporar la memoria en sus asignaturas (Valls, 2007). Es decir, se viene considerando la historia como el campo de lo “objetivo” y contrastado, frente a la memoria como lo subjetivo, partiendo de una posición en la que ambas realidades parecen incompatibles y partiendo de la base de que la narración histórica elaborada por expertos y expertas aporta un mayor grado de rigor y fiabilidad que la memoria, ya sea colectiva o individual, no tiene. Por eso, durante muchos años la memoria ha sido considerada una categoría menor (Sánchez y Fernández, 2019).

Pero a partir de la década de los 70 la memoria adquirió carta de naturaleza académica, cuando comienzan a aparecer las historias de vida y las autobiografías, pasando a valorarse dentro de la historiografía. De hecho, la memoria y la historia oral se convierten en un elemento indispensable para la reconstrucción de procesos históricos recientes, mal documentados o para su verificación y contraste (Rodrigo, 2006).

Por lo que la memoria es un recurso relevante, especialmente en casos como el español, donde el relato histórico de lo sucedido a partir del golpe de estado que dio comienzo a la guerra del 36, al final de la Segunda República y el inicio de la dictadura franquista sólo puede reconstruirse adecuadamente a través de la memoria histórica, ante el prolongado silencio institucional mantenido sobre estos acontecimientos. Ello hace que, ni en este caso ni en otros similares, pueda haber historia sin memoria (Colmenares, 2021; Viñas, 2021). El rechazo a la memoria oral y a los testimonios esconde una opción política e ideológica, disfrazada de presunto carácter científico (Escudero, 2013). Por lo que concebir una historia “desmemoriada” y aparentemente ‘neutral’ implica aceptar como incuestionable la imposición de un relato hegemónico (Sonllewa, Sanz y Martínez, 2020).

Aceptar esta perspectiva significa, en esencia, entender que la historia no puede escribirse al margen de la voz de quienes sufrieron. Lo cual implica necesariamente reconocer que la memoria de las víctimas es un elemento constitutivo de la historia y debe ser tenida en consideración no solo para el esclarecimiento de los hechos, sino también para la generación de conocimiento histórico (Velasco, 2019). Desde esta perspectiva, Cuesta (2014) propone la enseñanza y el aprendizaje en la escuela de una “historia con memoria” que contemple los entramados de saber-poder que tejen la memoria colectiva de las

sociedades, que tenga en cuenta la experiencia de las y los vencidos y quienes lucharon contra el franquismo, que asimismo problematice el presente.

Pero las leyes educativas españolas nunca han sido proclives a la inclusión de políticas educativas de la memoria en su diseño (Díez-Gutiérrez, 2020). A pesar de la importancia que la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) concedió al conocimiento de la Historia, estableciendo que sirve para profundizar en el conocimiento de la herencia personal y colectiva, no se alude en ningún momento a la memoria. Si como asegura esta Ley, el pasado conforma muchos de los esquemas de conocimiento e interpretación de la realidad al estar presente en nuestra vida actual, tanto la individual como la colectiva, y 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, parece que es necesario incorporar la memoria histórica democrática en el currículum escolar, como ha establecido la Ley de Memoria Democrática (2022).

La historia y la memoria no sólo contribuyen a comprender el funcionamiento social, sino también a construir una memoria colectiva y a la formación de una ciudadanía responsable y consciente de sus derechos y de sus obligaciones para con la sociedad (Fuertes-Muñoz y Banderas-Navarro, 2024). Además, la asignatura de Historia durante la escolarización, en muchos casos, representa el único momento de las vidas de buena parte de la población en que tienen contacto directo con la historia académica y con la memoria de su colectividad social (García-Ruiz y García-Morís, 2024).

2. Metodología

Este estudio se enmarca metodológicamente en el paradigma de los Estudios Críticos del Discurso (ECD), concebido como un marco teórico interdisciplinar que articula diversos enfoques para el análisis crítico de las dimensiones micro y macro-discursivas en torno a problemáticas sociopolíticas o culturalmente relevantes para las comunidades (Pardo, 2012). En este contexto epistemológico, se ha utilizado el Análisis Crítico del Discurso (ACD) como enfoque metodológico principal, en tanto vertiente aplicada de los Estudios Críticos del Discurso (ECD), particularmente adecuada para explorar cómo se construyen, reproducen o cuestionan las relaciones de poder a través de las prácticas discursivas en el campo educativo, al ofrecer herramientas conceptuales y analíticas para (Martínez-Lirola, 2022):

- a) Examinar sistemáticamente la interrelación dialéctica entre prácticas discursivas, estructuras de poder y diseños educativos.
- b) Deconstruir los mecanismos lingüísticos que naturalizan determinados regímenes de verdad en el ámbito pedagógico.
- c) Articular diferentes niveles de análisis (textual, contextual e intertextual) en la investigación educativa.

En ese sentido, el ACD es un tipo de análisis que permite identificar y también problematizar los supuestos, las ideologías subyacentes a los discursos en los textos legislativos educativos, así como las contradicciones, los significados

ocultos, y la manera en que se legitiman las políticas de la memoria en el ámbito educativo (Moreno, 2017).

Los documentos legislativos y decretos normativos que han constituido el *corpus* de análisis de esta investigación se sometieron inicialmente a lecturas repetidas para obtener una visión general y establecer temas y categorías comunes. La codificación de temas y categorías se hizo manualmente. El diseño analítico se estructuró en un protocolo en torno a preguntas-guía adaptadas de la matriz de cuestiones propuesta por Carlsson (2021):

Dimensión textual:

- ¿Cómo se construyen discursivamente los conceptos de memoria histórica en los problemas y desafíos que se pueden identificar en los textos legislativos?
- ¿Qué estrategias lingüísticas (metáforas, nominalizaciones, presuposiciones) subyacen a las representaciones de memoria histórica en esos problemas y desafíos?

Dimensión contextual:

- ¿Qué voces y perspectivas están representadas y cuáles quedan excluidas, ocultas, invisibilizadas o sin problematizar en las representaciones de esos problemas?
- ¿Cómo y de qué manera construyen estas normativas la solución a esos problemas y desafíos?
- ¿Cómo se relacionan estos textos normativos con su contexto sociohistórico de producción?

Dimensión crítica:

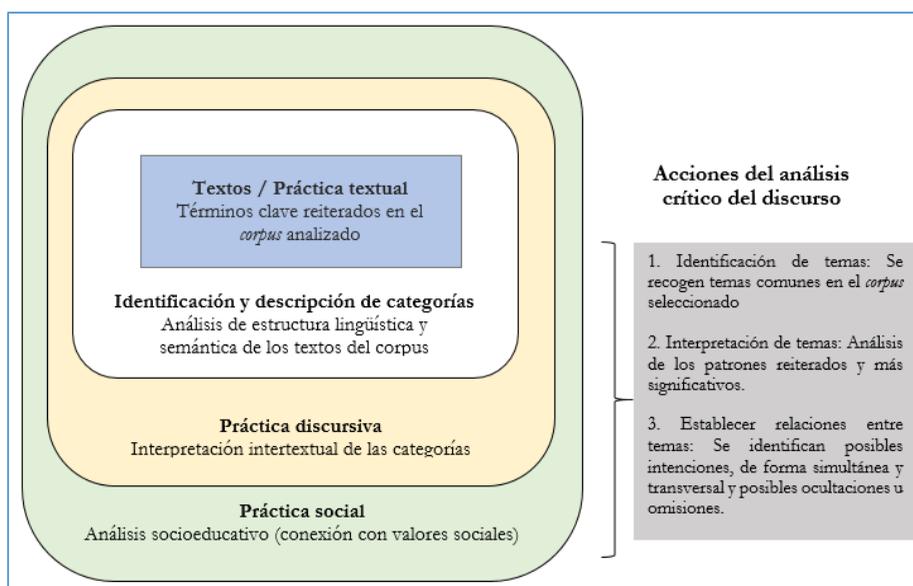
- ¿Qué relaciones de poder se manifiestan a través de estos discursos?

- ¿Qué modelos de memoria histórica se proponen o se silencian?

En torno a estas preguntas hemos aplicado el modelo tridimensional de análisis del discurso de Fairclough y Wodak (2020) desarrollado en numerosos estudios e investigaciones de ACD (Martínez-Lirola, 2022). La Figura 1 muestra el diseño analítico que se ha utilizado en esta investigación.

Figura 1. Dimensión textual

Corpus analizado



Fuente: Fairclough y Wodak, 2020

3. Resultados

El análisis se ha desarrollado siguiendo el modelo tridimensional propuesto por Martínez-Lirola (2022), que permite examinar los textos normativos desde perspectivas complementarias e interrelacionadas:

- a) *Práctica textual (discurso como texto)*: se centra en el análisis lingüístico de los recursos formales (lexicales, gramaticales y organizativos) que configuran la representación de la memoria histórica democrática en la legislación, dando cuenta de cómo la construcción lingüística, el vocabulario, la estructura global y cohesión, entre otros elementos, de los textos producen efectos de sentido, es decir, impactos en la representación sobre la memoria histórica democrática en las políticas legislativas.
- b) *Nivel interdiscursivo (práctica discursiva)*: involucra procesos de producción e interpretación dialéctica de los textos a los que se ve sometido en la trama social, centrandó la atención en los modos en que se han producido e interpretado los textos normativos desde un enfoque intertextual (desentrañar los múltiples discursos que están presentes dentro de los documentos legislativos) y los marcos interpretativos dominantes y alternativos.
- c) *Nivel sociocultural (práctica social)*: que analiza el papel performativo de los textos legislativos publicados en su contexto institucional, dado que se encuentran insertos en un conjunto de situaciones, instituciones y macro contextos que condicionan su fuerza normativa y que contribuye a producir una práctica educativa, reforzando o cuestionando las orientaciones y prácticas efectivas en los currículos de los centros educativos.

Estos tres niveles están relacionados. La eficacia analítica del modelo radica en su carácter sistémico: cada nivel se constituye en relación con los otros, requiriendo una aproximación holística que articule lo lingüístico (micro), lo intertextual (meso) y lo sociopolítico (macro). Esta interdependencia resulta particularmente relevante para comprender cómo los textos legislativos operan en el ámbito educativo.

3.1. Análisis y discusión de los resultados

Se exponen a continuación los resultados a partir de los documentos analizados divididos en dos apartados: las políticas educativas de memoria que han establecido las Comunidades Autónomas en el ejercicio de sus competencias y el análisis de la política educativa de la memoria en la actual ley educativa LOMLOE (2020) y los decretos del currículum que la desarrollan.

Políticas educativas de memoria en las Comunidades Autónomas (CC.AA.)

Pese a los esfuerzos normativos de determinadas Comunidades Autónomas por incorporar la memoria histórica democrática en los diseños curriculares, el análisis evidencia una significativa brecha entre las declaraciones de intenciones y su materialización efectiva (Díez-Gutiérrez, 2022).

En la mayoría de los casos, las iniciativas han quedado reducidas a formulaciones programáticas sin desarrollo pedagógico concreto, evidenciando lo que podemos caracterizar como una política simbólica carente de mecanismos de implementación. En contextos donde se habían iniciado procesos de incorporación curricular, la irrupción de formaciones de extrema derecha en los parlamentos

autonómicos ha provocado la paralización sistemática –cuando no la derogación expresa– de dichas medidas.

Tan solo Castilla-La Mancha, Galicia, Madrid y Murcia carecen de legislación específica en la materia, si bien estas dos últimas optaron por la vía reglamentaria para regular las exhumaciones de víctimas de desapariciones forzadas durante la guerra civil y la dictadura (Escudero, 2021).

Aunque se analizan todas las legislaciones autonómicas en materia de memoria democrática, nos detenemos en algunas por su especial interés al suponer, en algunos casos, un cambio de enfoque o, en otros, un retroceso en los planteamientos iniciales.

La Ley 2/2017, de 28 de marzo, de Memoria Histórica y Democrática de **Andalucía** aseguraba en su artículo 47 y bajo el epígrafe *Actuaciones en materia de las enseñanzas no universitarias*, su intención de “fortalecer los valores democráticos”. Para esto, establecía que “la consejería competente en materia de educación incluirá la Memoria Democrática en el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria, del Bachillerato y de la Educación Permanente de personas adultas” así como “la incorporación de la Memoria Democrática en los estudios universitarios que proceda”. Pero lo único que se ha plasmado de forma efectiva de esta iniciativa son “materiales didácticos de apoyo”, para que aquel profesorado que tenga mayor sensibilidad o disposición lo haga. En definitiva, incluir la memoria en el currículum educativo se plantea como reto o propuesta, pero que no establece mecanismos y medidas efectivas para hacerlo con un respaldo efectivo de la Administración.

Con la llegada al parlamento andaluz de la extrema derecha las políticas de memoria democrática andaluzas experimentaron un retroceso sustancial. La Federación Andaluza de Memoria Democrática ha denunciado ante el Defensor del Pueblo que de la financiación del I Plan Andaluz de Memoria Democrática (2018-2022) solo se invirtió el 50% y que todavía se encuentran a expensas de la aprobación del segundo Plan Cuatrienal de Memoria Democrática tras el vencimiento del primero hace ya 3 años, además del atraso referido a las modificaciones de los contenidos curriculares en educación para la formación del profesorado (Saiz, 2024).

La Ley 1/2024 de Aragón, promovida por el Partido Popular con apoyo de la extrema derecha, que deroga la anterior legislación autonómica sobre memoria democrática (Ley 14/2018), representa un punto de inflexión en las políticas españolas sobre memoria histórica al declarar en su preámbulo que “la memoria es algo subjetivo y personal y no debe ser objeto de desarrollo legislativo”, postura que cuestiona los fundamentos mismos de las políticas públicas de memoria desarrolladas hasta el momento y establece un nuevo paradigma conservador en el tratamiento institucional del pasado traumático.

Esta nueva ley critica que la anterior normativa autonómica, la ley 14/2018, de 8 de noviembre, por tres razones fundamentales: en primer lugar porque, según los nuevos redactores, idealiza el período republicano, al que califica como “convulso”, y lo presenta como antecedente directo de la democracia actual; en segundo lugar porque aplica un tratamiento asimétrico a las víctimas de la guerra civil, al condenar explícitamente los crímenes del bando golpista mientras que relativiza los republicanos, y, además, porque delimita conceptualmente la condición de “víctima” desde parámetros que solo incluyen a los que sufrieron el

franquismo. Esta construcción memorialística, según la derecha y la ultraderecha, siembra división y confrontación al “imponer” un “relato ideológico” interesado o “de parte”. En definitiva, considera que la anterior ley de memoria histórica aragonesa mantiene una “visión partidista” de la historia y no como lo que realmente fue: una “tragedia fratricida”. Lo cual, en opinión de estos sectores, fomenta divisiones sociales al reabrir controversias históricas desde una perspectiva ideológica.

La Ley 1/2024 establece además la eliminación de los principales instrumentos de política memorialística en Aragón, incluyendo: (a) el Censo de Memoria Democrática, (b) las Rutas de Memoria y el Inventario de Lugares Democráticos, y (c) el cese de actividades del Centro de Investigación de Memoria Democrática. Paralelamente, en el ámbito educativo, las iniciativas específicas sobre memoria histórica han sido sustituidas por contenidos genéricos sobre historia regional y el estudio de los derechos humanos en el marco constitucional español, según especifica el texto legal. Esta medida implica no solo la interrupción de proyectos concretos, sino un replanteamiento conceptual que desplaza el enfoque sobre memoria democrática hacia una aproximación más generalista a la historia institucional.

Tras la derogación, el Gobierno de Aragón aprobaba el denominado “Plan para la preservación de la concordia” en julio de 2024. En él se evita sistemáticamente cualquier mención explícita al franquismo, la dictadura, la guerra civil o la Segunda República, ni a las víctimas de la represión durante esos 40 años de historia, y solo hace una referencia general a las víctimas “regímenes totalitarios o dictaduras”. El documento, que consta de 26 objetivos sin medidas concretas de implementación, muestra un marcado desequilibrio discursivo:

mientras dedica especial atención a las víctimas del terrorismo (mencionadas diez veces en el texto), omite por completo el reconocimiento específico de las víctimas de la represión franquista. Esta asimetría memorialística queda patente en la introducción, donde se enfatiza la protección de las víctimas de violencia “contraria a los valores constitucionales”, con especial énfasis en el terrorismo como principal referente de violencia política, lo que revela una clara voluntad de reorientar el discurso público sobre el pasado traumático hacia un marco interpretativo que elude el tratamiento específico del período 1936-1975.

Un mes después de la aprobación del Plan de Concordia aragonés, Naciones Unidas emitía un informe crítico que calificaba este tipo de legislaciones como contrarias al derecho internacional de derechos humanos, al ordenar “la eliminación sistemática de instituciones, proyectos, plataformas digitales y actividades relacionadas con la memoria histórica sobre violaciones graves de derechos humanos durante el franquismo”, iniciativas que habían sido creadas en cumplimiento de la normativa estatal y autonómica vigente. En paralelo, el Tribunal Constitucional español admitió a trámite el recurso interpuesto por el Gobierno central contra la derogación de la ley aragonesa de memoria democrática, lo que conllevó la suspensión cautelar de la aplicación de la norma derogatoria hasta la resolución definitiva del caso, generando así una situación de incertidumbre jurídica sobre el marco legal aplicable en materia de políticas memorialísticas en la comunidad autónoma.

A pesar de que Vox, impulsor inicial de la derogación como condición para su apoyo al gobierno del PP en Aragón, ya no forme parte del ejecutivo autonómico, la Ley 1/2024 que deroga la legislación sobre memoria democrática sigue vigente en la actualidad. Esta situación persiste incluso después de que en

noviembre de 2024 expirara el plazo para que el Tribunal Constitucional ratificara la medida cautelar que suspendía temporalmente la aplicación de la norma derogatoria. Así, mientras continúa el proceso judicial sobre la constitucionalidad de esta derogación -cuya resolución definitiva aún está pendiente-, el marco legal aragonés ha quedado desprovisto de las protecciones y mecanismos previstos en la anterior ley de memoria democrática, generando un vacío institucional en las políticas públicas de reparación histórica.

Por su parte, la Ley 1/2019 de Memoria Democrática de Asturias establece en su artículo 37 un marco ambicioso para la incorporación curricular de la memoria histórica, especificando su inclusión obligatoria en la ESO y Bachillerato como eje transversal para la promoción de valores democráticos, con medidas concretas que incluyen: la actualización de contenidos en Ciencias Sociales, Geografía e Historia; la organización de visitas pedagógicas a lugares de memoria; y la formación específica del profesorado en esta materia. Sin embargo, la reciente creación del Instituto de la Memoria Democrática de Asturias (julio 2024), aunque responde a lo previsto en la ley como estructura de coordinación investigadora, parece limitar su alcance a funciones académicas y documentales, sin asumir competencias de supervisión o garantía del cumplimiento efectivo de las disposiciones educativas establecidas en la normativa, lo que podría generar una disociación entre el marco teórico-legislativo y su implementación práctica en las aulas asturianas.

La Ley vasca de Memoria Histórica y Democrática reduce su tratamiento educativo a un mero enunciado declarativo en su artículo 14, limitándose a comprometer genéricamente el "ofrecimiento de herramientas didácticas" para la incorporación de estos contenidos al currículum, sin especificar mecanismos de

implementación, recursos, formación docente o evaluaciones de impacto. Esta aproximación superficial -que apenas desarrolla cinco líneas normativas sobre la dimensión pedagógica- refleja un patrón recurrente en las legislaciones autonómicas: la formulación de aspiraciones retóricas carentes de instrumentos jurídicos vinculantes, planes de actuación concretos o partidas presupuestarias específicas que garanticen su traducción efectiva en las prácticas educativas, perpetuando así la brecha entre el discurso político sobre memoria democrática y su materialización real en las aulas.

La Comunidad Valenciana ha seguido el modelo aragonés al derogar su Ley 14/2017 de memoria democrática -que incluía disposiciones educativas específicas para todos los niveles formativos (art. 33)- y sustituirla por la Ley de "concordia" de julio/agosto 2024, promovida por la coalición PP-Vox. Esta nueva normativa, reducida a seis folios frente a los sesenta artículos de la anterior, opera tres transformaciones fundamentales: (a) equiparación histórica controvertida entre el franquismo y el período republicano bajo el lema de igualdad victimológica; (b) dilución temporal del marco cronológico (1931-actualidad) que difumina las especificidades represivas de la dictadura y (c) eliminación expresa de todos los mandatos educativos anteriores, incluyendo la formación docente y la incorporación curricular de la memoria antifranquista. La medida ha generado un frente común de rechazo entre historiadores -que denuncian su desvinculación del consenso académico- y asociaciones memorialistas, quienes alertan sobre el riesgo de "neutralización" de las políticas públicas de memoria.

En Cantabria, el gobierno del PP —con el apoyo decisivo de Vox en el parlamento— aprobó en noviembre de 2024 la derogación de la Ley 8/2021 de Memoria Histórica y Democrática, impulsada en su momento por el PRC y el

PSOE. Sin embargo, al igual que ocurrió en Aragón, el Tribunal Constitucional suspendió cautelarmente la aplicación de esta derogación en febrero de 2025, dejando en un limbo jurídico la normativa sobre memoria democrática en la región. La ley derogada, aunque contenía un artículo dedicado a la educación (art. 42), se limitaba a fórmulas ambiguas y no vinculantes, utilizando términos como "reforzará", "podrán" o "impulsarán" para referirse a la inclusión de contenidos sobre memoria histórica en el currículo y la formación del profesorado. Estas disposiciones, ya de por sí insuficientes por su carácter meramente declarativo, han sido eliminadas por completo con la nueva normativa, lo que supone un retroceso en las políticas públicas de memoria, incluso en su versión más débil.

Tres comunidades autónomas -Aragón, Cantabria y la Comunidad Valenciana- han impulsado la derogación de sus leyes de memoria democrática como resultado de acuerdos políticos entre el PP y Vox, configurando un patrón coordinado de desmantelamiento normativo en esta materia. Este proceso, sin embargo.

En Castilla y León, el gobierno de coalición entre el PP y Vox impulsó inicialmente una Proposición de Ley de Concordia para derogar el Decreto 9/2018 de Memoria Histórica y Democrática -aprobado en su día por el propio PP-. Sin embargo, tras la salida de Vox del ejecutivo autonómico y el rechazo de las Cortes a tramitar la norma, el PP rectificó su postura, alegando que ya no existía una "necesidad imperiosa ni ineludible" de modificar el marco jurídico vigente. La Junta acabó reconociendo la validez tanto del decreto autonómico de 2018 como de la legislación estatal, afirmando que permitían trabajar "día a día" en esta materia.

El Decreto 9/2018 condicionaba la inclusión de contenidos sobre memoria democrática a los cambios curriculares -ya materializados el 29 de septiembre de 2022-. No obstante, su desarrollo ha sido limitado: en la ESO solo se menciona la dictadura franquista una vez en los criterios de evaluación de cuarto curso de la ESO, en la materia de Geografía e Historia, agrupando a sus víctimas con las del terrorismo. En Bachillerato, aunque se incorpora la memoria histórica, persiste la equiparación discursiva entre el régimen franquista y el terrorismo (ETA, Grapo...), fusionando ambos fenómenos en idénticos epígrafes. Esta aproximación, pese a reconocer parcialmente el pasado traumático, diluye sus especificidades represivas al mezclar categorías históricas y jurídicas distintas y en absoluto equiparables.

La Ley 5/2022 de Memoria Democrática de La Rioja destaca por incorporar disposiciones más concretas que otras normativas autonómicas. Al ubicar en su Título III, con un capítulo específico, Educación e investigación otorga rango prioritario a estas dimensiones. El artículo 38 establece la inclusión transversal de la memoria democrática en ESO, Bachillerato y Formación Profesional como elemento fortalecedor de valores democráticos, aunque sin especificar contenidos mínimos ni competencias clave. No obstante, el artículo 40 desarrolla exigencias concretas: (a) actualización curricular obligatoria en Ciencias Sociales con información verificada y perspectiva de género; (b) implementación de actividades extraescolares (incluidas visitas a lugares de memoria) y (c) formación obligatoria en memoria democrática para funcionarios implicados en estas políticas. Estas disposiciones, basadas en los principios de verdad, justicia, reparación y no repetición, representan un avance significativo al vincular la investigación historiográfica reciente con la práctica educativa y administrativa.

En febrero de 2025, el acuerdo entre PP y Vox en Extremadura cristalizó en el compromiso de tramitar una Ley de Concordia que derogará la vigente Ley 1/2019 de memoria histórica y democrática. Esta iniciativa, aceptada por el PP - que previamente había criticado el modelo de Vox- a cambio de apoyo parlamentario en materia fiscal, replica el patrón observado en otras comunidades: el discurso de “víctimas universales” que engloba desde la guerra civil hasta el presente, bajo consignas de “superación de bandos” y “verdad histórica”. La argumentación esgrimida por Vox (Barrena, 2025) se inscribe en el historicismo revisionista al: (a) equiparar la actual legislación memorialística con “la apropiación franquista del pasado”, (b) deslegitimar el régimen republicano tildándolo de “idealización” y (c) promover la teoría de la “culpabilidad bilateral” mediante la metáfora de las “dos Españas”. Este marco interpretativo, que niega las asimetrías represivas del franquismo, busca redefinir el relato histórico en clave de equidistancia.

Como se ve, hasta la irrupción de la extrema derecha en los gobiernos autonómicos, existía un relativo consenso político en torno a la necesidad de incorporar la memoria democrática como deber histórico transmitible a las generaciones futuras. Si bien este acuerdo presentaba matices problemáticos - como la tendencia a vincularla con la memoria de las víctimas del terrorismo o la persistencia de cierta equidistancia heredada del tardofranquismo que diluía las diferencias entre víctimas y verdugos-, mantenía un núcleo compartido reconocible en todas las legislaciones autonómicas previas.

Pero este consenso básico ha sido radicalmente cuestionado con la entrada de la extrema derecha en las instituciones y la dependencia del partido conservador de sus apoyos parlamentarios para gobernar o para mantenerse en el poder. El

nuevo escenario no solo ha fracturado los acuerdos mínimos sobre memoria histórica democrática, sino que ha provocado un progresivo desplazamiento ideológico del partido conservador, que ha asumido gradualmente el marco interpretativo de la extrema derecha -tanto en el plano discursivo como en las políticas concretas-, particularmente en lo relativo al tratamiento educativo de la memoria democrática. Este proceso evidencia una transformación sustancial en la cultura política de la derecha española respecto a su posición sobre la condena del legado de la dictadura franquista y la historia democrática española, así como su posición sobre la recuperación y dignificación de la memoria histórica democrática en el ámbito social y educativo.

Políticas educativas de memoria en la LOMLOE y los decretos del curriculum

La nueva Ley de Memoria Democrática establece como fin “*fomentar el conocimiento de la historia y la memoria democrática española y la lucha por los valores y las libertades democráticas actualizando los contenidos curriculares en Secundaria y Bachillerato, así como los planes de formación del profesorado*”.

Pero en la actual LOMLOE, que es la que establece realmente el marco normativo del sistema educativo español, la memoria democrática quedó reducida y relegada a *la disposición adicional cuadragésima primera* (la misma que la LOGSE) donde únicamente se alude a *la necesidad de que la comunidad educativa tenga un conocimiento profundo de la historia de la democracia en España desde sus orígenes hasta la actualidad* y su contribución al fortalecimiento de los principios y valores democráticos definidos en la Constitución española (prácticamente lo mismo que la LOGSE de los años 90, hace ya más de treinta años).

Estos términos genéricos referidos al “aprendizaje de los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos...”, no sólo son términos muy interpretables, sino que no concretan ni establecen claramente lo que parece más bien que se quiere ocultar o invisibilizar. Por el contrario, la LOMLOE sí concreta y cita expresamente que todos los estudiantes españoles deben conocer el “Holocausto judío”. ¿Y el “holocausto español”, como lo denomina Paul Preston, no?

Por lo que parece que la ley de Memoria Histórica ha sido desoída, en buena medida, por el Ministerio de Educación (Díez-Gutiérrez y García Prieto, 2024).

Por eso nos adentramos en analizar la presencia de la memoria democrática en los Reales Decretos de enseñanzas mínimas, en donde se concretan los saberes básicos, las competencias y los perfiles de salida del alumnado.

En el caso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) aparece mencionada en cinco ocasiones en el currículo. En tres ocasiones en la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos que se imparte en tercer curso:

- la primera asociada al voluntariado y al asociacionismo (competencias específicas);
- la segunda vinculada a los criterios de evaluación, en los que se pide promover y demostrar una convivencia pacífica, respetuosa y democrática;
- la tercera en saberes básicos en un *totum revolutum* de política, formas de estado, el estado de derecho, democracia, la memoria democrática, la guerra, el terrorismo y otras formas de violencia política.

Las otras dos ocasiones en que aparece es en la materia de Geografía e Historia:

- La primera hablando de la Constitución española y el sistema democrático, pide el *“reconocimiento de la memoria democrática y el análisis de los distintos momentos históricos que la conforman, en especial, la pérdida de libertades y derechos tras el golpe de estado de 1936”* (competencias específicas). A esto queda reducida una dictadura: pérdida de libertades y derechos.
- La segunda es la única que podemos considerar en cierta medida adecuada a los planteamientos de memoria histórica democrática que se deberían incluir en el currículo escolar: En los saberes básicos de 3º y 4º de la ESO incluye la *“memoria democrática”*, especificando las *“experiencias históricas dolorosas del pasado reciente y reconocimiento y reparación a las víctimas de la violencia. El principio de Justicia Universal”*. Aunque utiliza eufemismos como *“experiencias históricas dolorosas”*, en vez de dictadura, represión, crímenes contra la humanidad o genocidio, entre otros). Pero sí habla de reconocimiento, reparación y justicia universal. Un avance.

En Bachillerato aparece mencionada sólo en cinco ocasiones:

Tres menciones en la asignatura de Historia de España.

- La primera mención se enmarca en la Introducción, hablando sobre la libertad: *“La libertad ... atraviesa toda la época contemporánea hasta nuestros días, recogiendo la trayectoria de nuestra memoria democrática hasta la Constitución de 1978”*. Una frase críptica e interpretable de muy diferentes formas.
- La segunda mención aparece en competencias específicas al mencionar de nuevo la Constitución española, afirmando que *“se ha de interpretar la memoria*

democrática, no solo como efecto directo de la experiencia histórica de la Transición, sino como resultado del complejo camino que el constitucionalismo ha recorrido desde 1812". Así establece la memoria histórica democrática como un efecto directo de la Transición (lo cual es cuestionable, dado el pacto de olvidar el pasado hasta 2007 con la primera ley de memoria histórica) y la vincula a la Constitución, sin mencionar ni concretar otros elementos como la dictadura, la represión franquista, la lucha antifranquista, etc.

- La tercera mención aparece en saberes básicos, concretamente en Retos del mundo actual, donde define memoria democrática como conjunto de acciones orientadas al rescate y valoración de las acciones y movimientos por las libertades en la España contemporánea, comprendiendo tanto el conocimiento de los episodios traumáticos del pasado como el compromiso ético de prevenir su repetición. Incluye el deber de reconocimiento institucional, reparación simbólica y dignificación de todas las víctimas de violencia y terrorismo en España.

De nuevo surgen los eufemismos y ocultamientos de la realidad: adolece de un discurso desproblematizado que, mediante eufemismos y omisiones estratégicas, diluye la especificidad de la resistencia antifranquista y la naturaleza sistemática de la represión. Al referirse genéricamente a "movimientos en favor de la libertad" (en lugar de nombrar explícitamente la guerrilla antifascista, el maquis, o la oposición clandestina) y a "hechos traumáticos" (evitando términos como ejecuciones extrajudiciales, campos de concentración o tortura institucionalizada), se construye un relato despolitizado que elude las responsabilidades históricas del régimen franquista.

Aparece en dos alusiones en la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo:

- En saberes básicos, referidos a “Sociedades en el tiempo” alude a *“Transiciones políticas y procesos de democratización en los siglos XX y XXI. La memoria democrática”*. Expresiones ambiguas que pueden dar lugar a interpretaciones de la dictadura como si esta fuera una transición política, al situarla vinculada a estos términos.

- La segunda mención en la que aparece es en saberes básicos, referidos a “Compromiso cívico”, donde alude a la necesidad de *“Conciencia y memoria democrática: conocimiento de los principios y normas constitucionales, ejercicio de los valores cívicos y participación ciudadana. Conocimiento y respeto a los principios y normas de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. La memoria democrática en el marco del derecho internacional humanitario: verdad, justicia, reparación y garantía de no repetición”*.

Parece que al final lo que encontramos en estos decretos curriculares es un cumplimiento formal de las exigencias de incluir la “memoria histórica democrática” en los contenidos escolares, nombrándola, pero sin plasmación ni concreción real. Un ejercicio casi de retórica curricular.

A diferencia de lo ocurrido en otros países, España mantiene una deuda histórica excepcional en materia de justicia transicional, como lo demuestran los informes de Naciones Unidas. Ya en 2014, el Comité de Derechos Humanos de la ONU cuestionó las limitaciones de la Ley de Memoria Histórica española, señalando su insuficiencia para garantizar los estándares internacionales. Esta crítica se reforzó en 2020, cuando el organismo internacional volvió a exigir avances concretos, particularmente en: (a) Integración curricular: Incorporación efectiva de la memoria democrática en el sistema educativo como herramienta pedagógica para el derecho a la verdad. (b) Marco de justicia transicional:

Cumplimiento de los cuatro pilares (verdad, justicia, reparación y no repetición) establecidos por la ONU. (c) Superación del modelo español excepcional: Contraste con experiencias como la alemana, argentina o sudafricana, donde existen políticas educativas memorialísticas consolidadas.

En definitiva, el análisis de los currículos educativos actuales revela un tratamiento deficitario y problemático de la memoria histórica democrática:

a) En Educación Secundaria Obligatoria (ESO):

- Hay una **omisión flagrante** de contenidos específicos sobre la represión franquista y la resistencia antifascista;
- Así como una **ausencia de referencias** a mecanismos de justicia transicional (exhumaciones, reparaciones, derecho a la verdad).

b) En Bachillerato:

- Se produce un **enfoque descontextualizado** que diluye la especificidad del franquismo bajo fórmulas genéricas (“sistemas autoritarios”);
- Se utiliza un **lenguaje ambiguo** (“aproximación historiográfica sobre el conflicto”) que elude juicios éticos y políticos sobre la dictadura;
- **Reducción simplista** de la memoria democrática a una vaga mención de “movimientos por la libertad”, sin nombrar actores concretos (maquis, presos políticos, exiliados)

Lo cual conlleva consecuencias educativas claras:

- a) **Una transmisión acrítica** del pasado que no cumple con los estándares internacionales de educación en derechos humanos;

b) La **perpetuación de relatos equidistantes** ("todos fuimos culpables") heredados del tardofranquismo;

c) El **fracaso en garantizar** el principio pedagógico de "nunca más" reconocido por la UNESCO.

Por lo que se puede aseverar que, una vez más, la memoria histórica democrática no queda suficientemente garantizada en la educación de las futuras generaciones.

Conclusiones

Las políticas educativas sobre memoria histórica constituyen un termómetro de los valores cívicos que sustentan un sistema político (García-Ruiz et al., 2023). Como derecho civil fundamental en las democracias consolidadas (Vinyes, 2004), la memoria democrática exige un currículo que materialice la justicia curricular (Connell, 1997), rescatando narrativas silenciadas para deconstruir relatos hegemónicos sobre el pasado que se han impuesto de forma acrítica. Este enfoque debe:

a) Recuperar en el currículum escolar experiencias históricas invisibilizadas (Aguilar y León, 2022)

b) Garantizar los principios de verdad, justicia, reparación y no repetición en el currículum escolar como exige el derecho internacional (Velasco, 2019).

c) Combatir lo que Gelman (2008) denunció como "la industria del olvido": *Desaparecen los dictadores y aparecen inmediatamente los organizadores del olvido.*

Por lo que se necesitan avanzar en aspectos claves para una pedagogía de la memoria:

a) *Aprendizaje crítico*: Transformar el trauma histórico en herramienta pedagógica (Rodrigo, 2006) mediante:

- Debates sobre usos públicos de la memoria, con un enfoque más centrado en la reflexión problematizadora que en la memorización pasiva.
- Investigaciones e indagación en las (micro)historias de la represión a nivel familiar o local (Fuertes e Ibáñez, 2019).
- Conocimiento y utilización de nuevas fuentes en la investigación sobre la memoria histórica, como son las arqueológicas y forenses (Blanco, 2025).
- Conocimiento de los lugares de la memoria y comprensión de lo que sucedió en ellos, acompañados de expertos y expertas (Estepa-Giménez, 2024).

b) *Perspectiva global crítica*: Incluir el estudio comparado del fascismo y los genocidios del siglo XX (España, Alemania) y XXI (Palestina), siguiendo modelos pedagógicos de la UE, América y África (Díez-Gutiérrez, 2020) que garantice el derecho al conocimiento histórico veraz, no ya del pasado nacional lejano, sino de las catástrofes que ha padecido el mundo desde la aparición del fascismo en la década de 1920, y de los genocidios que éste perpetró por razones raciales, ideológicas, de poder y culturales.

En definitiva, debemos evitar la tragedia de la desmemoria actual (Escobedo, 2023). Porque si un solo alumno o una alumna acaba el período de educación obligatoria sin conocer y comprender la memoria histórica democrática, es una tragedia en pleno siglo XXI. Porque los riesgos de la desmemoria son

numerosos. La omisión escolar sobre el conocimiento de la represión franquista (Fernández-Rodríguez, 2024) ha creado generaciones vulnerables a la actual manipulación mediática y política a la que estamos asistiendo, que es caldo de cultivo del resurgimiento y ascenso del actual neofascismo (Díez-Gutiérrez, 2025) con la permisividad y el blanqueamiento de un franquismo sociológico que ha cristalizado en un partido de extrema derecha como VOX (Díez-Gutiérrez, 2025).

La memoria democrática implica educar en el antifascismo como condición de la democracia, en derechos humanos desde una perspectiva interseccional y en justicia histórica como base para futuros inclusivos. Debemos incorporar unidades didácticas obligatorias sobre represión franquista y resistencia antifranquista, formación docente en justicia transicional y proyectos interdisciplinares que vinculen memoria local con marcos globales críticos. La batalla por la memoria y la verdad en las aulas es, en última instancia, la defensa de la democracia misma.

Las nuevas generaciones tienen derecho a la verdad (Andreu-Mediero y Fernández-Fernández, 2024). La memoria histórica democrática garantiza la verdad desde los valores que dieron lugar a la democracia y los derechos sociales y las libertades que hoy tenemos (Carrillo, 2022). Hay que educar en la diversidad, en la igualdad, en la inclusión, en la justicia social y los derechos humanos desde una pedagogía antifascista, porque para ser demócrata es necesario ser antifascista (Díez-Gutiérrez, 2025).

Referencias

Agencia estatal boletín oficial del estado (2022). *Ley 20/2022, de 19 de octubre, de memoria democrática*. <https://www.boe.es/eli/es/l/2022/10/19/20>

- Aguilar, P. y León, G. (2022). Los orígenes de la “memoria histórica” en España: los costes del emprendimiento memorialista en la transición. *Historia y Política*, 47(47), pp. 317-353. <https://doi.org/10.18042/hp.2022.AL.02>
- Andreu-Mediero, B. y Fernández-Fernández, A. (2024). Franquismo y memoria democrática: el continuo reto de la formación ciudadana en Secundaria. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 28-47. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.02>
- Barrena, J. (2025, febrero 27). Guardiola derogará la Ley de Memoria Histórica en Extremadura a cambio del apoyo de Vox a medidas fiscales. *El País*. <https://bit.ly/4bkburv>
- Blanco, J. (coord.) (2025). *Memoria histórica y memoria democrática en la España actual*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Carlsson, H. (2021). Bridging the gap between policy and practice: Unpacking the commercial rhetoric of Google for Education, *European Educational Research Journal*, 1-22. <https://doi.org/10.1177/1474904121997213>
- Carrillo, I. (2022). Pedagogia per a una memòria democràtica, *Temps d'Educació*, (62), 7-11.
- Colmenares, P. (2021). Hacia una historia con memoria. La memoria histórica en la provincia de Palencia, *Tabanque. Revista Pedagógica*, 33(1), 126-161.
- Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Morata.
- Cuesta, R. (2014). Genealogía y cambio conceptual. Educación, historia y memoria, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(23), 1-30. [10.14507/epaa.v22n23.2014](https://doi.org/10.14507/epaa.v22n23.2014)
- Chaves, J. (2019). Consecuencias del franquismo en la España democrática: legislación, exhumaciones de fosas y memoria, *Historia contemporánea*, 2(60), 509-538.
- Díez-Gutiérrez, E. (2020). *La asignatura pendiente*. Plaza y Valdés.
- Díez-Gutiérrez, E. (2022). La memoria histórica en la escuela, *Hispania*, 82(271), 547-571. <https://doi.org/10.3989/hispania.2022.016>
- Díez-Gutiérrez, E. (2025). *Pedagogía Antifascista*. Octaedro.
- Díez-Gutiérrez, E. y García-Prieto, B. (2024). La memoria histórica democrática de las mujeres. *Nuestra Bandera*, 263, 188-191.

- Escudero, R. (2013). Jaque a la transición: análisis del proceso de recuperación de la memoria histórica, *Anuario de filosofía del derecho*, (29), 319-340.
- Escudero, R. (2021). La vía autonómica para la recuperación de la memoria histórica en España: leyes, derechos y políticas públicas, *Revista catalana de dret públic*, 63, 166-184. <https://doi.org/10.2436/rcdp.i63.2021.3633>
- Escobedo, I.E. (2023). La dictadura del silencio. Las víctimas de la Guerra Civil y el franquismo en los libros de secundaria y bachillerato. *Historia y Memoria de la Educación*, (17), 463-489. <https://doi.org/10.5944/hme.17.2023.30613>
- Estepa-Giménez, J. (2024). Educar en memoria histórica y democrática a través de la educación patrimonial: el antipatrimonio. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 9-27. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.01>
- Fairclough, N. y Wodak, R. (2020). Análisis crítico del discurso. In Teun VAN DIJK (Comp.), *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria* (pp. 367-404), Gedisa.
- Fernández-Rodríguez, L. (2024). Educación en memoria histórica y democrática. Currículum y experiencias en educación formal, no formal y formación del profesorado. *Educatio Siglo XXI*, 42(3), 149-152.
- Fuertes, C. y M. Ibáñez (2019). La represión franquista en los manuales escolares: el problemático tratamiento de un tema histórico conflictivo. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (37), pp. 3-18.
- Fuertes-Muñoz, C. y Banderas-Navarro, N. (2024). Franquismo y transición en las aulas: enseñanza y memoria democrática. *Ayer. Revista De Historia Contemporánea*, 135(3), 329-348. <https://doi.org/10.55509/ayer/2489>
- García-Ruiz, C. y García-Morís, R. (2024). La memoria histórica y democrática en los currículos LOMLOE de Educación Primaria de las comunidades autónomas españolas. *Clío*, (50), 1-18. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.20245010825
- García-Ruiz, C., Razquin-Mangado, A., Felices de la Fuente, M., López Martínez M. y Zorrilla Luque, J. (Eds.). (2023). *Educación en Memoria Histórica y Democrática. Currículum y experiencias en educación formal, no formal y formación del profesorado*. Dykinson.

- Gelman, J. (2008). El imperativo moral de la memoria colectiva. *Conferencia en el Primer Encuentro Internacional de Memoria Histórica*, Universidad de Salamanca.
- LOE (2006, mayo 3). *Ley Orgánica 2/2006 de Educación*. BOE núm. 106, de 04/05/2006.
- LOMLOE (2020, diciembre 29). *Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación*. BOE núm. 340, de 30/12/2020.
- Martínez-Lirola, M. (2022). *El análisis crítico del discurso y la pedagogía crítica: explorando sus relaciones y sus aplicaciones didácticas*. Comares.
- Moreno, E. (2017). El análisis crítico del discurso en el escenario educativo, *Zona próxima*, (25), 129-148. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.25.9799>
- Navarro-Medina, E., De Alba-Fernández, N. y Pérez-Rodríguez, N. (2023). La enseñanza de las ciencias sociales para educar a la ciudadanía. Un análisis del currículum de la LOMLOE en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria. En C. R. García Ruiz, A. Razquin Mangado, M. M. Felices de la Fuente, M. J. López Martínez y J. L. Zorrilla Luque (Eds.), *Educación en Memoria Histórica y Democrática. Currículum y experiencias en educación formal, no formal y formación del profesorado* (pp. 75-82). Dykinson.
- Pardo, N. (2012). Análisis crítico del discurso: Conceptualización y desarrollo. *Cuadernos de lingüística hispánica*, (19), 41-62.
- Rodrigo, J. (2006). La Guerra Civil: “Memoria”, “Olvido”, “Recuperación” e “Instrumentación”. *HISPANIA NOVA*. 6, 385-410.
- Saiz, E. (2024, noviembre 20). Las asociaciones advierten de la “inanición presupuestaria” del Gobierno andaluz en materia de memoria democrática. *El País*. <https://bit.ly/3QFYCIP>
- Sánchez, C. y Fernández (2019). Memoria histórica e historia democrática. In *Las huellas del franquismo: pasado y presente* (pp. 1437-1453). Comares.
- Sonllewa-Velasco, M., Sanz, C. y Martínez-Scott, S. (2020). Testimonios de la escuela contemporánea para la formación del profesorado. Una apuesta por la memoria silenciada. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 250-271. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9478>

- 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: revista de investigación*, 6, 61-74.
- Velasco, C. (2019). La memoria histórica y su dimensión política, social y académica, *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 27(96), 231-234.
- Vinyes, R. (2004). *Un futuro para el pasado*. CEFID.
- Viñas, A. (2021). Historia y memoria: reflexiones, *Revista valenciana d'estudis autonòmics*, (66), 23-50.

Declaración de conflicto de interés y originalidad

Conforme a lo estipulado en el *Código de ética y buenas prácticas* publicado en *Revista Clío*, los autores *Díez-Gutiérrez, Enrique y Rodríguez-López, Jonatan*, declaran al Comité Editorial que no tienen situaciones que representen conflicto de interés real, potencial o evidente, de carácter académico, financiero, intelectual o con derechos de propiedad intelectual relacionados con el contenido del artículo: *Políticas educativas de memoria democrática*, en relación con su publicación. De igual manera, declaran que el trabajo es original, no ha sido publicado parcial ni totalmente en otro medio de difusión, no se utilizaron ideas, formulaciones, citas o ilustraciones diversas, extraídas de distintas fuentes, sin mencionar de forma clara y estricta su origen y sin ser referenciadas debidamente en la bibliografía correspondiente. Consienten que el Comité Editorial aplique cualquier sistema de detección de plagio para verificar su originalidad.