

# Memoria histórica y pensamiento crítico: una experiencia de innovación didáctica sobre el franquismo en un aula de 4º de la ESO

Historical memory and critical thinking: an innovative teaching and learning experience about Francoism in a 4th year secondary education classroom

Sergio Fernández-Vázquez<sup>1</sup> / Tania Riveiro-Rodríguez<sup>2\*</sup> / Andrés Domínguez-Almansa<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup>Universidad de Santiago de Compostela

## Resumen

Este trabajo lleva a cabo un estudio de caso descriptivo en un aula de 4º de la ESO en la que se aborda, desde Geografía e Historia, la cuestión problemática de la memoria histórica a partir de la dictadura franquista. La experiencia didáctica se orientó a transformar los contenidos programados en el libro de texto y promover el diálogo y la reflexión. El objetivo era observar si el alumnado era capaz de entender, asumir y reivindicar, desde una perspectiva crítica, el período histórico presentado, aplicándolo posteriormente a otros aprendizajes. La metodología y los instrumentos fueron de tipo cualitativo. Se confirma que 1) el alumnado muestra interés por la memoria como objeto de conocimiento; 2) da sentido al conocimiento histórico y lo pone en valor, lo que redundará en una educación basada en el desarrollo del pensamiento crítico; y 3) adquiere una conciencia cívica para situarse críticamente en el presente y proyectarse en el futuro.

**Palabras clave:** memoria histórica, pensamiento crítico, conciencia cívica, Franquismo, innovación educativa, educación secundaria obligatoria.

## Abstract

This study presents a descriptive case study conducted in a 4th-year secondary school classroom exploring the issue of historical memory through geography and history, with a focus on the Francoist dictatorship. The didactic action aimed to transform textbook content and foster dialogue and reflection. Based on a qualitative methodology, the primary objective was to determine whether students could critically understand, internalise, and advocate for the historical period under study and subsequently apply this knowledge to other areas of learning. The findings reveal that: 1) students express interest in memory as an object of knowledge; 2) they attribute meaning and value to historical knowledge, thereby contributing to an education that fosters critical thinking; and 3) they develop civic awareness to critically position themselves in the present and envision the future.

**Key words:** historical memory, critical thinking, civic awareness, Francoism, educational innovation, compulsory secondary education.

## 1. Introducción

Este trabajo comparte los resultados de una investigación educativa llevada a cabo en un aula de 4º de la ESO de un centro público de la ciudad de Santiago de Compostela

\* Autora de correspondencia/corresponding author: Tania Riveiro Rodríguez, [tania.riveiro@usc.es](mailto:tania.riveiro@usc.es), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6812-0493>

Fernández-Vázquez, S., Riveiro-Rodríguez, T. y Domínguez-Almansa, A. (2024). Memoria histórica y pensamiento crítico: una experiencia de innovación didáctica sobre el franquismo en un aula de 4º de la ESO. *CLIO. History and History teaching*, 50. DOI: [https://doi.org/10.26754/ojs\\_clio/clio.20245010476](https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.20245010476) - / Recibido 17-04-2024 / Aceptado 13-09-2024

(Galicia). Durante el curso académico 2021/2022, se llevó a cabo una intervención didáctica innovadora, enmarcada en la materia de Geografía e Historia, que rompía con el modelo de enseñanza asumido habitualmente en el grupo seleccionado. Esta la llevó a cabo el primer autor del trabajo, que en aquel momento se encontraba cursando un período formativo de prácticas en un centro escolar.

El proceso de enseñanza y aprendizaje planteado en el aula abordó la cuestión problemática de la memoria histórica a partir del eje temático de la dictadura franquista, apostando por una educación histórica y no simplemente por la memorización del pasado (Gómez y Miralles, 2015). Desde una posición de imparcialidad comprometida (Martínez Rodríguez et al., 2022), se pretendió ayudar al alumnado a dar sentido a ese pasado y explicar cuestiones de la sociedad actual. Como se recogerá más adelante, se huyó de la tradicional enumeración de acontecimientos, presente en muchos manuales escolares (Díez, 2014; Fuertes e Ibáñez, 2019), para prestar atención a las víctimas y otras dimensiones menos habituales en las aulas, como su epistemología o metodología (Rina, 2017). Se fomentó la comprensión de la historia del franquismo apoyándose en el pensamiento crítico y favoreciendo el desarrollo de competencias sociales y cívicas (Cuesta, 2014).

La investigación se enmarca en una línea de trabajos anteriores que dan cuenta del potencial educativo de trasladar al aula memorias en conflicto (Domínguez-Almansa et al., 2020; Martínez-Blanco et al., 2019; Outeiral-Pérez et al., 2024), con beneficios para el alumnado, pero también con gran capacidad formativa para los futuros docentes.

Abordar el franquismo desde la perspectiva descrita implica tres cuestiones, ya avanzadas, a las que se intentó contribuir desde la intervención didáctica:

1. Presentarlo como parte de un proceso en el que se concatenan Golpe-Dictadura-Transición. Idea intelectualmente más asumida a partir de los noventa (Fuertes, 2018) pero sin una clara prolongación en los libros de texto, que son un elemento dominante en la transmisión del conocimiento con importantes carencias en lo que respecta al tratamiento de este período (Burguera, 2006; Campos, 2010; Castillejo, 2009; Escobedo, 2022; Mancha, 2019).
2. Abordar de forma invertida la historia contemporánea de España (Domínguez-Almansa y Riveiro-Rodríguez, 2020) o, en su defecto, priorizar temporalmente la historia reciente frente otra menos actual, evitando que un tema de tanta trascendencia acabe siendo una temática tardía, comprimida e incluso irrelevante en el currículum. En este sentido, hay estudios que recogen cómo, más de un 62% del profesorado no llega a tratar la transición a la democracia por la densidad del temario o la falta de tiempo (Martínez, 2014), lo que genera el desconocimiento de la sociedad actual (Hernández, 2017).
3. Integrar una amplitud de colectivos sociales (Fuertes, 2018; Ibáñez, 2016), algunos afectados por el protagonismo de un sistema de castigo y violencia política (Gálvez, 2006; Molinero, 2003). La figura de las víctimas emerge aquí con un claro interés didáctico: las mujeres, el cuerpo de maestros, etc. (Gálvez,

2006; Porto y Vázquez, 2017; Ramos y Santisteban, 2023) son ejemplos que permitirían trabajar desde la emoción y la empatía la historia pasada, comprendiendo el valor de los derechos humanos, fusionando así lo cognitivo y lo ético como aliento del pensamiento crítico (Domínguez-Almansa y Riveiro Rodríguez, 2017, 2020).

Este déficit del presente es necesario relacionarlo con una memoria heredada que ha tenido una importante repercusión en el ámbito educativo. Desde el golpe militar se construyó una memoria oficial que encontró en la educación un importante instrumento para legitimarse y perpetuarse en el tiempo (Prades, 2021; Ordóñez, 2021; Rina, 2017; Valls, 2007). Desde la primera ley educativa, propuesta ya durante la Guerra Civil, los libros de texto pasaron a normalizar el levantamiento militar, la dictadura y el rechazo al pasado liberal y la democracia. Se entendía que la educación, junto a la familia, el entorno social, la iglesia o los medios de comunicación, debía instruir políticamente a la juventud, haciendo que integraran en su vida diaria un sistema de valores acorde con el Nuevo Estado (Prades, 2021). Aunque a lo largo del tiempo la agresividad inicial contra el enemigo dio paso al discurso de la guerra como un conflicto entre hermanos (Álvarez et al., 2000; González, 2014), la idea del reparto de culpas se consolidó en el proceso de transición, imposibilitando una lectura en clave democrática (Acosta et al., 2008). Una cuestión proyectada a lo largo del tiempo que tuvo en la equidistancia y el olvido su mejor fórmula educativa. A partir de los noventa, y más claramente desde el siglo XXI, se adopta una nueva perspectiva institucional sobre el pasado reciente (Aguilar, 2001, 2008; Aróstegui, 2004). Surgieron en paralelo propuestas y experiencias educativas enfocadas en el golpe de 1936 y la violencia política (González, 2014; Hernández, 2017). Sin embargo, las inercias heredadas han tenido mucho calado, como muestra la reproducción de discursos benévolos con el pasado dictatorial (Bernecker, 2020). O las memorias divididas por razones ideológicas, muy presentes en distintas esferas de la sociedad española, respecto al franquismo, la Guerra Civil y la Transición (Aguilar y Ramírez-Barat 2016).

Para reconducir esta deriva, e incluso la falta de un consenso democrático, es preciso introducir en las aulas una historia con memoria (Castrillo et al., 2022; Cuesta, 2015; Díez-Gutiérrez, 2022a, 2002b; Saz, 2003) no exenta de una dimensión emocional (Domínguez-Almansa y Riveiro-Rodríguez, 2017, 2020), tanto por su fortaleza educativa como por su potencialidad de cohesión social (Gross y Terra, 2018). Esto implica introducir temas conflictivos útiles para la formación democrática (Delgado, 2014; Domínguez-Almansa y López-Facal, 2017; Santisteban, 2019), cuya cercanía temporal permite un trabajo atractivo con fuentes diversas (Sánchez-Agustí et al., 2019), evitando la tendencia a relegar el debate (Nystrand et al., 1998). En la última década, han ido surgiendo investigaciones didácticas sobre el franquismo que abogan por un proceso de enseñanza y aprendizaje desde problemas sociales relevantes, sobre todo a nivel local (Mancha, 2019; Martínez-Blanco et al., 2019; Merino, 2016; Molina y Martínez, 2023; Miguel y Ortega, 2022; Ortega y Miguel, 2021; Outeiral-Pérez et al., 2024).

Este camino no está exento de desafíos: la politización de la historia, la diversidad de interpretaciones sobre los hechos y la falta de formación específica docente en ciertos casos (Banderas et al, 2023) son solo algunos de los retos a asumir. Pero, además, las percepciones del propio alumnado, que ha demostrado tener un conocimiento superficial y fragmentado sobre la historia reciente de España, al recordar eventos o figuras clave, pero carecer de un entendimiento profundo de los procesos políticos y sociales implicados (Bueno y Arcocha, 2020), con visiones distorsionadas de algunos de los colectivos que los conforman (Boix, 2024) y dificultades de contextualización de elementos propios de ese período (Miguel-Revilla y Sánchez Agustí, 2018). Así, en el alumnado se han evidenciado modelos dispares de conciencia histórica que van desde una aceptación acrítica de símbolos franquistas, hasta posturas críticas y de rechazo (Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí, 2018).

El propio alumnado otorga importancia al aprendizaje de la historia para entender el presente y conformar su identidad ciudadana, pero considera a su vez que la enseñanza de la historia en el aula es excesivamente memorística y está falta de un mayor pensamiento crítico (Cano y Navarro, 2019). De ahí la relevancia de proyectos como el presentado aquí, que apuesten por la utilización de fuentes primarias, la incorporación de perspectivas novedosas, como la perspectiva de género, los derechos humanos, la promoción de debates, o enfoques interdisciplinarios (Banderas et al., 2023; Boix, 2024; Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí, 2018). En definitiva, se trata de enseñar al alumnado, en clave transversal, un pasado que redunde en un conocimiento más vivo y significativo para sus vidas (Meneses et al., 2020; Ocampo y Valencia, 2019). Siendo fundamental asumir la necesidad cívica y crítica de la educación para enfrentarse a los discursos que atentan directamente contra las libertades reales y los derechos humanos (Giroux y Proasi, 2020; Giroux 2020).

Con base a estas premisas, la investigación parte de una pregunta inicial: ¿se muestra receptivo el alumnado a este modelo de propuesta educativa, asumiendo su vocación cognitiva, cívica y crítica? De ahí se plantean cuatro objetivos relacionados con el alumnado:

1. Analizar su capacidad para adquirir una visión argumentada y rigurosa sobre el franquismo.
2. Analizar la adquisición de un pensamiento crítico sobre cualquier mito o discurso sesgado.
3. Analizar su capacidad para reflexionar y mostrar interés sobre el olvido del pasado incómodo, sus consecuencias en la sociedad actual y la recuperación de la memoria como objeto de conocimiento.
4. Analizar la valoración que hace del conocimiento histórico como base para una ciudadanía crítica en el presente, con proyección de futuro.

## 2. Metodología

### 2.1. Tipo de investigación

El trabajo se enmarca en la tradición de investigaciones de tipo cualitativo, permeable a un análisis mixto de los datos (Creswell y Poth, 2018; Merriam y Tisdell, 2015). Se trata de un estudio de caso de carácter descriptivo, centrado en la observación directa de aula y el análisis de datos recogidos a partir de instrumentos propios y de documentos producidos por el alumnado participante.

### 2.2. Contexto y participantes

La actuación didáctica presentada se llevó a cabo en un centro urbano de enseñanza secundaria, de carácter público. Cumple con los principios éticos de investigación responsable indicados desde de la Universidad de Santiago de Compostela y la Carta Europea. El acceso al centro, su alumnado y anonimato se discutió con la dirección, abierta a la intervención. El primer autor de este trabajo fue el docente que asumió el diseño y puesta en marcha de la experiencia, durante un período de prácticas formativas.

La propuesta educativa, enmarcada en la materia de Geografía e Historia, se dirigió a un grupo bilingüe de 4º de la ESO, con un número reducido de estudiantes (n=10), cuyo comportamiento e implicación en el aula solía ser correcta. Se programaron 5 sesiones en las que se introdujeron distintos contenidos, estrategias, actividades y recursos.

Es relevante destacar que el docente-tutor habitual del grupo, encargado del conjunto de la materia, aplicaba un modelo de enseñanza y aprendizaje de tipo más tradicional, centrado en el uso estricto del libro de texto, sin cabida para contenidos complementarios o revisiones y discusiones actualizadas de los temas presentados en el aula. Reconocía no tratar temas controvertidos, ni asumir una posición de imparcialidad comprometida. Pero se mostró interesado en la propuesta planteada y favoreció y estuvo abierto a nuevos enfoques.

**2.3. Desarrollo de la actuación** La actuación didáctica se enmarcó en un paradigma de transformación eco-social (McLaren, 2015; Giroux, 2014), y persiguió en todo momento un rol docente imparcial comprometido (Martínez Rodríguez et al., 2022). El enfoque aspiraba, como ya se ha comentado, a fomentar la participación y reflexión crítica del alumnado en torno al estudio del franquismo y su contexto. Intentó, además, contribuir a las tres cuestiones planteadas en la introducción. Así, 1) se presentó el franquismo como parte de un proceso en el que se concatenan Golpe-Dictadura-Transición; 2) se apostó por la inversión cronológica de los contenidos, pues en el momento de la puesta en marcha de la intervención el alumnado no había visto todavía en profundidad la II República y la Guerra Civil, solo el ascenso de los fascismos en Europa; y 3) se integraron distintos colectivos como la mujer, los perseguidos o los maestros.

Las sesiones se diseñaron con contenidos diversos, actividades de iniciación, desarrollo y consolidación, empleo de estrategias y técnicas de tipo aprendizaje colaborativo o aprendizaje por descubrimiento, y uso de recursos y fuentes diversas (ver Tabla 1.). De hecho, la intervención supuso en su conjunto una ruptura en cuanto al uso de fuentes o el planteamiento de explicaciones interactivas, dialogadas y bidireccionales.

En la siguiente tabla se sintetizan los contenidos, estrategias y tipos de actividades llevadas a cabo en cada sesión, así como el tipo de recursos y fuentes empleados.

N.º sesión	Contenidos, estrategias y actividades	Recursos y fuentes
1	<p>Actividad inicial de conmoción: proyección de fragmentos del documental “Flores Tristes” (Abad, 2008) con el que se descubren aspectos relacionados con la violencia política organizada con el Golpe de 1936</p> <p>Actividad de desarrollo: debate grupal reflexivo sobre lo visionado</p>	Documental
2	<p>Actividad inicial de conmoción: muestra de fotografías de víctimas de la ciudad, junto a una explicación participativa sobre su significación sociopolítica y su historia</p> <p>Actividad de desarrollo: explicación participativa sobre las causas de olvido y las labores de recuperación de la memoria en la sociedad actual (caso de la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica), para posibilitar una reflexión sobre la importancia de recordar en una democracia vigente</p> <p>Actividad de desarrollo: análisis en pequeños grupos de causas militares como ejemplo de violencia institucionalizada (Casanova, 2015). Puesta en común grupal. Explicación participativa sobre el papel de los grupos perpetradores de la violencia y la construcción de la dictadura</p> <p>Actividad de desarrollo: análisis en pequeños grupos de textos e imágenes de ejemplos de manuales escolares. Puesta en común grupal. Explicación participativa sobre la gestación de una Historia de España propia del franquismo</p> <p>Actividad de consolidación: análisis en pequeños grupos de causas militares como ejemplo de violencia institucionalizada y “terror caliente” esparcido en cunetas, pelotones de fusilamiento, etc. (Casanova, 2015). Puesta en común grupal. Explicación participativa sobre el papel de los grupos perpetradores de la violencia y la construcción de la dictadura</p>	<p>Fotografías</p> <p>Causas militares</p> <p>Textos históricos</p> <p>Manuales escolares</p>
3	<p>Actividad inicial: análisis e indagación en pequeños grupos sobre fuentes que presentan diferentes aspectos de la sociedad Franquista: la miseria de Posguerra, la persecución política, el robo de bebés (Consejo de Derechos Humanos, 2014), la marginación de la mujer, la instrumentalización de rituales, la creación de nuevas fiestas nacionales, el papel sociopolítico de la Iglesia católica, los símbolos nacionales franquistas, las tensiones entre el fascismo falangista y el nacionalcatolicismo tradicionalista, reaccionario y antiliberal. Explicaciones participativas que refuercen lo investigado</p>	<p>Fotografías</p> <p>Textos históricos</p> <p>Noticias de prensa</p> <p>Vídeos</p>

	Actividad de consolidación: exposiciones grupales de las indagaciones. Resolución de dudas y diálogo final	
4	<p>Actividad de desarrollo: análisis grupal de fotografías y noticias de prensa relacionadas con el desarrollismo, reflexionando sobre una rápida recuperación económica, pero polarizada (Riquer et al., 2010)</p> <p>Actividad de desarrollo: análisis grupal de fotografías, noticias de prensa y vídeos sobre el aperturismo y la oposición al régimen. Explicación participativa sobre el fin del régimen</p> <p>Actividad de consolidación: lectura de textos con ideas antagónicas en pequeños grupos. Defensa argumentada de posturas y contraste de opiniones</p>	<p>Fotografías</p> <p>Textos históricos</p> <p>Noticias de prensa</p> <p>Vídeos</p>
5	<p>Actividad de desarrollo: análisis y reflexión sobre fotografías y textos históricos sobre la Transición. Explicación participativa. Diálogo sobre el olvido como necesidad o imposición, e influencia en la democracia española</p> <p>Actividad de consolidación: análisis de imágenes y vídeos actuales que posibiliten el tratamiento de la emergencia de la extrema derecha en Europa. Debate final grupal sobre los pasados incómodos</p>	<p>Fotografías</p> <p>Textos históricos</p> <p>Noticias de prensa</p>

Tabla 1. Contenidos, estrategias, actividades y recursos de la propuesta educativa.

La experiencia siguió los tiempos marcados. El alumnado, de por sí interesado en cuestiones de diversa índole, mostró curiosidad en todas las sesiones. El trabajo directo con prensa, fotografías o causas militares fue bien acogido. El fomento de la participación fue *in crescendo*. La falta de hábito a dialogar supuso que en las dos primeras sesiones el alumnado se mostrase más reacio a intervenir. Sin embargo, esto cambia en la tercera sesión. En conjunto, la experiencia gozó de elogios por parte del alumnado.

## 2.4. Instrumentos

Para la recogida de los datos derivados de la actuación de aula se tuvieron en cuenta o diseñaron cuatro instrumentos:

- Diario de observación (D.O) para complementar el desarrollo de la actuación, o cualificar resultados extraídos de las encuestas o narrativas finales.
- Narrativa final (N.F) respondiendo a: ¿Qué le dirías a una persona que dijese que con Franco se vivía mejor? El alumnado se identifica individualmente del 1 al 10.
- Encuesta pre-test (E.1) y post-test (E.2). En ambas se recogen las mismas cuestiones. La encuesta post-test incluye también cuestiones que atienden a la opinión del alumnado participante sobre el modelo didáctico. El alumnado se identifica individualmente de la A a la J. (Ejemplo: E.1.B).

Los bloques y preguntas de la encuesta (anexo 1) se resumen a continuación en la tabla 2:

Bloque	Contenido de las preguntas	Número y tipo de preguntas
Grado de interés en el franquismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiempo de estudio en el aula que debería dedicarse al tema</li> <li>- Relevancia del franquismo respecto a otros períodos históricos</li> <li>- Relevancia del franquismo en la vida actual</li> <li>- Relevancia del franquismo en la promoción de valores democráticos</li> </ul>	2 preguntas cerradas, una de ellas con 4 ítems a valorar. Tipo Likert.
Sentido y significado otorgado al franquismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grado de conocimiento sobre el franquismo</li> <li>- Asociación de palabras con el franquismo</li> <li>- Grado de acuerdo con afirmaciones sobre las repercusiones del franquismo a distintos niveles</li> <li>- Valoración de la exhumación de Franco</li> <li>- Impacto del franquismo en la vida diaria</li> </ul>	2 preguntas abiertas. 3 preguntas cerradas, una de ellas con 8 ítems a valorar. Tipo Likert.
Cultura cívica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Emociones asociadas al franquismo</li> <li>- Valoración de los posibles objetivos de una educación democrática</li> <li>- Objetivos sociales globales</li> <li>- Ideas para la mejora de la sociedad española</li> </ul>	2 preguntas abiertas 2 preguntas cerradas. Tipo Likert.
Análisis de la propuesta	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoración del modelo de enseñanza</li> <li>- Valoración de los efectos de la propuesta a nivel de aprendizaje</li> <li>- Valoración del grado de satisfacción general</li> </ul>	3 subapartados: el primero con 9 ítems a valorar, el segundo con 5 ítems a valorar, el tercero con 4 ítems a valorar. Tipo Likert.

Tabla 2. Estructura de la tabla.

## 2.5. Procedimiento de análisis de datos

Sobre los resultados que se obtienen se lleva a cabo una investigación interpretativa, que aborda la complejidad del hecho estudiado (Pozo et al., 2002; Vain, 2012). Se describe, se analiza y se infieren los significados de lo que ocurre en el aula y lo que responde el alumnado.

Teniendo en cuenta los instrumentos presentados se siguió un enfoque mixto (Creswell, 2012; D'Olivares y Casteblanco, 2015; Mendizábal, 2018) para analizar los datos de una forma más rica. Las respuestas cuantificables se refuerzan, siempre que es posible, con la propia voz de los estudiantes, imprescindible en este tipo de investigaciones. Sobre los datos se lleva a cabo una relativización y reducción para acotarlos y convertirlos en resultados inteligibles. Se renuncia al establecimiento de categorías previas, rechazando predeterminar los resultados y procurando identificar cualquier aspecto enriquecedor para la investigación. En el caso del tratamiento cualitativo, se analizan las narrativas en busca de incidencias y coincidencias, y en el cuantitativo se analizan frecuencias con números reales, apoyadas con SPSS.

## 3. Resultados

Del análisis derivado de los resultados se han generado ideas fuerza que permiten que los datos se estructuren en cuatro bloques: 1) interés previo del alumnado en el franquismo; 2) proceso de consolidación del conocimiento; 3) desarrollo de competencias cívicas y democráticas; y 4) satisfacción con la actuación didáctica.

### 3.1. Interés previo en el Franquismo

En una escala del 1 al 5 (siendo 1=nada y 5=mucho) se alcanza un interés medio de 4,55/5 (E.1) al preguntarle al alumnado sobre el grado de interés que le suscita la temática del franquismo presentada en el aula. La totalidad del alumnado muestra su desacuerdo (n=10/10) con la afirmación de que el franquismo carece de relevancia en sus vidas (E.1). De hecho, una mayoría cree se le debería dedicar más tiempo en las aulas a su estudio (8/10) (E.1), manifestando su: "(...) curiosidad por saber más (...)" (E.1.H); o que "(...) es algo que me interesa, el tema de la Guerra Civil especialmente" (E.1.C); "He visto muchos vídeos y memes, por eso me llama la atención (...) en mi casa todavía se habla de ello" (D.O).

Este interés, sin embargo, para una parte significativa, implica que el franquismo no supera en importancia a otros temas a los que lo equipara, considerando 6 de cada 10 que hay períodos históricos mucho más importantes.

En lo referente a la finalidad del estudio del franquismo en el aula, la mitad del alumnado lo vincula con la promoción de valores democráticos (5/10), otros muestran su indiferencia (3/10) e incluso su desacuerdo con trabajarlo en profundidad (2/10) (E.1).

### 3.2. Entre la consolidación del conocimiento y la contradicción con ideas previas

Algunos conocimientos previos asentados se refuerzan con la actuación:

Manifiestan desacuerdo con la idea de que la guerra no tuvo repercusiones en Galicia (10/10) (E.1 y E.2). Y comprenden conceptos clave e identifican realidades del momento:

“Los paseos eran cuando iban a casa de noche, te llevaban, te drogaban y te mandaban caminar... después te pegaban un tiro por la espalda” (E.1.B); “Claro, son las fosas de la Guerra Civil. Los mataban y los dejaban al sol para que supiesen que eran los castigados” (E.2.C).

Pasan de una minoritaria asociación con el Franquismo de términos como fusilamientos, represión, muerte, matanza, violencia o miedo (E.1), a señalarlos de forma generalizada, incorporando otros como miseria, pobreza, desigualdades o hambre (E.2).

Sin embargo, otros conocimientos mejoran modestamente, pero permiten entrar en contradicción con los que se consideraban ciertos previamente:

Inicialmente, 5/10 consideran la guerra y el franquismo consecuencia del fracaso de la Segunda República, estando 1/10 en desacuerdo (E.1). Tras la experiencia, son 3/10 los que muestran desacuerdo. En algún caso con una buena capacidad de argumentación (E.2):

“Franco llegó al poder mediante una sublevación violenta que sólo trajo problemas económicos y sociales. La situación de la II República era débil, pero estaba igual que el resto de las potencias que apostaban por la democracia... no es excusa como motivo de la revuelta” (N.F.3).

Inicialmente, 4/10 rechazan la idea de que el franquismo tuvo cosas buenas y malas, mientras 4/10 apoyan esa opción (E.1). Después, este apoyo desaparece (5/10 no se posicionan), y el rechazo aumenta (5/10) (E.2): “Esa época fue una dictadura militar... personas con diferente ideología acaban en fosas comunes... exiliados... o escondidos...” (E.2.C).

Antes de la experiencia, 7/10 no creen que el franquismo pusiese orden en el país, mientras 3/10 si optan por esa idea (E.1). Tras la experiencia, la primera posición se amplía a 8/10 y el resto opta por no posicionarse (2/10) (E.2).

En principio, 6/10 muestran disconformidad con la idea de que el franquismo coadyuvó a la construcción de una identidad española negadora de la diversidad cultural de muchos lugares de España, 2/10 no se posicionan y 1/10 cree en ello (E.1). Posteriormente, 7/10 están de acuerdo (E.2).

En sus conocimientos previos, la transición a la democracia supuso una ruptura con el franquismo (7/10). Incluso hubo quien consideró su carácter modélico (1/10) (E.1). Después, 5/10 pasan a no posicionarse y solo 4/10 siguen en la misma línea (E.2).

### 3.3. Desarrollo de competencias cívicas y democráticas

El alumnado demuestra capacidad para trasponer el franquismo al presente, manifestando que han conseguido comprender la conexión del pasado con la actualidad (10/10) (E.2).

Pasan de considerar regular la visión del franquismo por parte de la democracia española (8/10) (E.1) a que esta consideración se mantenga en 4/10 y sea contemplada como mala para 4/10 (E.2). En ambas sólo 1/10 se mantiene en la idea de que el franquismo tuvo tanto aspectos positivos como negativos y otro se posiciona en la indiferencia (1/10).

Su consideración previa es que el Franquismo no se ha superado (E.1):

“Sigue habiendo comportamientos y referencias al franquismo, sobre todo en personas que lo vivieron” (E.1.A); “(...) gente que siente miedo o incomodidad al hablar del tema” (E.1.C); “Aún hay muchísima gente que no sabe dónde están sus familiares (...) hay mucha gente a favor de Franco” (E.1.E).

Una idea que se mantiene tras la experiencia (E.2):

“Las ideas de esta época siguen presentes en muchas personas que no comprenden realmente la gravedad de la época” (E.2.A); “Todavía quedan muchas construcciones y muchos pensamientos afines al régimen” (E.2.C); “(...) siguen olvidados, buscados por familiares (...) se faltó al respeto a todo español caído en la guerra” (N.F.1).

Asumen una actitud empática hacia las víctimas. En este sentido, no hay una clara divergencia entre sus concepciones previas y su visión posterior a la experiencia:

“Preocupación por el sufrimiento que supuso (...)” (E.1.A); “Tristeza y miedo” (E.1.C); “Tristeza y asco porque no está mal visto por todas las personas hoy en día (...) mucha gente ignorante niega que fue un asesino y un tirano” (E.1.E); “Tristeza, injusticia, asco” (E.2.A); “(...) tristeza por lo que provocó y también enfado por las personas que olvidan rápido” (E.2.F); “Tristeza porque fue una etapa dura para los que la vivieron” (E.2.G).

Sin embargo, es llamativo un caso que al final de la experiencia declara no sentir “nada” (E.2.D).

Dentro de esta actitud empática, destaca la atención a la mujer (8/10), a la que se presta atención en la intervención:

“Para las mujeres todavía peor (...)” (N.F.7); “(...) fueron censuradas y muy oprimidas (...)” (N.F.8); “Le diría que preguntase a su madre si le gustaría volver a esa época donde las

mujeres no tenían ni voz ni voto y se consideraban inútiles” (N.F.1); “(...) el conjunto más afectado (...) fue la mujer (...) encargada de sostener el peso de la familia (...) nadie valoraba su trabajo. Todos los derechos que se consiguieron en la II República se derogaron y perdieron el progreso hacia la igualdad. Mientras tanto, el régimen vendía una mujer española como atractivo del país” (N.F.3); “(...) las mujeres se encontraban sujetas a sus maridos y eran consideradas inútiles (...) quedaban en casa realizando las tareas del hogar” (N.F.6).

Demuestran capacidad para desarrollar competencias cívicas y pensamiento crítico. De una situación previa con resultados positivos en este sentido, se pasa a una clara mejoría tras la actuación. Consideran haber comprendido la existencia de más perspectivas sobre el tema (10/10) y que se han fomentado actitudes sociales y cívicas (7/10). Sin existir opiniones contrarias (E.2).

Se apuesta por escoger el franquismo como referente educativo para una educación democrática (8/10). En esa línea, en sus narrativas finales, la mayoría del alumnado muestra su rechazo al franquismo, denunciando la falta de derechos y libertades, la injusticia social y la violencia instauradas. Solo un caso (1/10) se muestra partidario del olvido (E.2).

“No es raro escuchar a gente mayor diciendo que con Franco se vivía mejor (...) gran prueba de toda la manipulación que había y como se camuflaba la verdad (...) ¿por qué a Hitler se le detesta tanto y a Franco, que fue lo mismo, aún hay mucha gente que lo encomia?” (N.F.9); “(...) España, al cerrarse las fronteras (...) tuvo mucha falta de alimentos y, como consecuencia, se pasaba hambre. Pero ¿quién la pasaba? Los ricos seguro que no” (N.F.9); “(...) fue una época marcada por la violencia, la pérdida de derechos, la triste e injusta situación social de pobreza y desigualdad (...) llevó a la sociedad de vuelta al pasado” (N.F.3); “Eso de que con Franco se vivía mejor (...) con él se vivía silenciado, controlado, atemorizado e incluso muerto de hambre (...)” (N.F.4); “cada uno debe ser libre de pensar y de expresar lo que piensa sin tener ninguna represalia por eso” (N.F.1); “la vida con Franco era bastante complicada. Había muchas restricciones (...) las libertades eran mínimas (...) la ciudadanía no tenía poder de decisión de ningún tipo” (N.F.2); “Vivir en la época de Franco sería vivir sin derechos ni libertades” (N.F.4).; “No había libertad de expresión, no podías tener tus propias ideas (...) o te mataban o te metían en la cárcel” (N.F.5).

### 3.4. Satisfacción con la actuación didáctica

Mostraron satisfacción con el modelo didáctico de la experiencia didáctica (10/10) (E.2) basado en un aprendizaje bidireccional enraizado en el manejo de fuentes históricas, aspectos que valoran muy positivamente. Su satisfacción es observable durante el proceso: “¿Podemos continuar cinco minutos más? La otra profesora aún tarda en llegar” (D.O).

Valoraron satisfactoriamente lo aprendido (10/10) (E.2), manifestándolo incluso verbalmente: “El alumnado acabó aplaudiendo la actuación y dando las gracias por lo amenas que fueron las sesiones” (D.O).

Consideraron de especial relevancia que “el debate tuvo cabida en el aula”, permitiéndoles estar “involucrados en todo el proceso de aprendizaje” (10/10) (E.2). La mayoría mostró satisfacción con su propio trabajo realizado (8/10) e incluso mostraron su interés de investigar por su cuenta (6/10) (E.2).

Expresaron gran interés por la relación del tema con su propio entorno (10/10) (E.2).

#### 4. Discusión

El franquismo, y más significativamente la Guerra Civil, es un tema por el que el alumnado muestra un notorio interés previo. En este caso se ha visto reforzado mediante una actuación alejada del modelo didáctico de corte tradicional (García, 2000). Esto ha permitido la apropiación por parte del alumnado de su construcción intelectual, posibilitando una mayor implicación. Algo que también se ha visto favorecido por la aproximación al entorno, al exponer en el aula historias próximas, y por la vinculación con aspectos emocionales que entroncan con la dimensión racional (Domínguez-Almansa y López Facal, 2017; Mancha, 2019; Smith, 2017).

El análisis de los conocimientos y concepciones previas del alumnado muestra que no llegan a la cuestión del franquismo con un total desconocimiento. La repercusión social del tema permite que aspectos como la violencia política ejercida tras el golpe de estado estén bastante considerados. Sin embargo, adolecían de un necesario marco contextual y discursivo propiciado y valorado en la actuación didáctica. A su vez, con la actuación se contribuye a enraizar esa violencia con el propio proceso del régimen y valorar la Transición con nuevas perspectivas, caso de la eliminación de la pluralidad de memorias en relación con los hechos traumáticos (Díez, 2014). Se observa, así, lo recogido en investigaciones previas que destacan el papel fundamental del enfoque pedagógico y conceptual asumido por el docente para que el alumnado sea capaz de revertir una capacidad inicial limitada para contextualizar y analizar críticamente un período y dejar de reproducir narrativas dominantes (Santiago, 2014).

Ante la carencia actual de los manuales y currículos educativos para abordar un conocimiento crítico y reflexivo (Eliassi, 2020; González, 2014), y teniendo en cuenta su dominio en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, se ha mostrado cómo el alumnado acepta y participa en las metodologías que abandonan este recurso e intentan propiciar el debate y la reflexión. Por ello, son interesantes experiencias de aula que asuman una pedagogía crítica como forma de influir en la enseñanza de la historia (Pinto y Tarchi, 2020). Pues una educación histórica enfocada siguiendo los parámetros, recursos y cuestiones tradicionales se ha revelado como un medio para perpetuar narrativas nacionales simplificadas que no favorecen en ningún caso la reflexión crítica (Carretero y Rodríguez-Moneo, 2019), el pensamiento independiente y el compromiso cívico necesarios para enfrentar desafíos contemporáneos (Loewen, 2007). En ese sentido, son de especial relevancia los temas conflictivos que puedan suscitar intentos

de manipulación (Estepa y Martín-Cáceres, 2018, 2020; Nomen, 2019; Sampedro-Martín et al., 2022). En relación con la propuesta desarrollada se puede destacar que, si bien un número importante de participantes ha asumido una posición crítica de la dictadura y alguno de sus hitos fundacionales, así como de su memoria, reconociendo la presencia de discursos sesgados, otra parte no menos importante ha entrado en contradicción con concepciones que parecían arraigadas en su forma de entender este pasado reciente. Pasan así de certezas sin base objetiva a las dudas suscitadas por los nuevos conocimientos. También se aprecia en sus narrativas finales la capacidad de abordar el tema del franquismo sin necesariamente seguir un orden cronológico y la enumeración tradicional de sucesos, abriendo sus producciones escritas con ideas sobre la violencia y la relevancia de la memoria histórica en la sociedad actual. Se aprecia una transformación en sus sentimientos de solidaridad y empatía con el sufrimiento ajeno (Meneses et al., 2020), universalizando la condición de víctima. Entre estas, en el contexto de la dictadura, otorgan una especial dimensión a la opresión de la mujer, tras trabajarse en el aula, lo que entronca con una preocupación por alcanzar mayor justicia social y un deseo de visibilización de la cuestión de género. Pero también destacan la importancia de respetar derechos y libertades, vinculándolo a los aportes del conocimiento histórico sobre una cuestión conflictiva (Barton y McCully, 2007). Descubren el potencial de la educación como una herramienta para la igualdad y la democracia (Giroux y Proasi, 2020), pero también como un elemento de resistencia ante las formas de dominación explícita o implícita del sistema escolar o social, pues asumen como alumnado un papel mucho más activo (Giroux, 2020). Se han estimulado e incrementado sus posicionamientos democráticos, ya apreciados en sus concepciones y representaciones iniciales. Descubren la dimensión social de la memoria frente a los peligros del olvido y de un individualismo socialmente desapegado (Domínguez-Almansa y Riveiro-Rodríguez, 2017).

## 5. Conclusiones

La pregunta formulada para marcar la línea de esta investigación puede considerarse que ha tenido una respuesta afirmativa, ya que el alumnado participante ha demostrado y confirmado su interés por la temática y su implementación. Tanto es así que incluso lo ha avalado un participante que a lo largo de toda la experiencia se mostró inamovible en sus concepciones previas tolerantes con el discurso edulcorado del franquismo y partidario del olvido. A esto han contribuido, por un lado, los contenidos abordados y, por otro, la metodología adoptada.

Los objetivos propuestos al inicio de la investigación se han cumplido. Se ha generado un conocimiento más amplio que rompe con perspectivas sesgadas, se fomenta una conciencia crítica, la empatía y se apuesta por posicionamientos democráticos. Más en detalle: 1) el alumnado muestra en sus narrativas finales la capacidad de argumentar, con ejemplos, una visión del franquismo alejada de una enumeración de sucesos; 2) en varias ocasiones sus respuestas al cuestionario y narrativa final dan cuenta de la

adquisición de una perspectiva crítica sobre mitos fundacionales del Nuevo Estado o discursos sesgados sobre la memoria; 3) muestran una gran capacidad de empatizar con las víctimas, destacando colectivos en particular, y reclaman la importancia de recuperar su memoria; 4) y valoran trabajar el franquismo en las aulas, entendiendo su trascendencia social actual y futura.

Evidentemente, a esta lectura positiva es necesario incorporar aspectos críticos. En lo referente a la investigación, el reducido número de estudiantes ha limitado el alcance del trabajo. Aunque la actuación ha permitido derribar prejuicios hacia el valor del conocimiento histórico humanístico, lo comprimido de la agenda escolar y las dinámicas del centro dificultaron la ejecución de una actuación didáctica más completa e imposibilitaron una salida en el entorno, sustituida con medios digitales. Y, por último, que se trata de una propuesta en constante transformación que, atendiendo a sus limitaciones, debe ser modificada y repensada para obtener nuevas potencialidades.

Aunque estas condiciones dificultan claramente la obtención de resultados, no deben impedir que se puedan acometer experiencias de mejora como la realizada aquí. Por ello, este trabajo ha procurado seguir una línea de investigaciones educativas que, en los últimos años, han puesto el foco en la recuperación de la denominada memoria histórica. Investigaciones que, dado el interés que suscitan en el alumnado y sus resultados, deben tener continuidad. En este sentido, se considera importante continuar las experiencias didácticas tomando como referencia todo el marco histórico del franquismo, integrando nuevos conflictos, nuevas víctimas y memorias (Rodríguez-Gómez y Martín-Cáceres, 2019).

Para lograrlo, la formación del profesorado es fundamental. Se hace imprescindible la actualización constante de materiales didácticos, la mejora de la formación inicial y continua y la incorporación de nuevos enfoques que conecten la historia a otras áreas de conocimiento y con el entorno (Banderas et al., 2023). Sería interesante una colaboración entre educadores, didactas, historiadores o especialistas en estudios específicos para desarrollar materiales que fomenten una mayor conciencia social, cívica, sean más inclusivos y precisos (Boix, 2024). Y es casi un imperativo asumir en los grados y másteres universitarios dirigidos a la docencia, enfoques pedagógicos más críticos y participativos para mejorar la comprensión de los estudiantes (Sánchez-Agustí y Miguel-Revilla, 2019), pero también para presentar conocimientos más actualizados al profesorado.

## **6. Agradecimientos**

Esta investigación se enmarca en las Ayudas para la consolidación y estructuración de unidades de investigación competitivas 2022. Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades. Referencia ED431C 2022/09.

## 7. Contribución específica de los autores y declaración responsable

Se trata de un trabajo original y colaborativo. Atendiendo a la taxonomía CRediT, el primer autor fue el encargado de poner en marcha la actuación de aula. La conceptualización de esta se hizo en colaboración con el tercer autor. A partir de ahí, la conceptualización del texto, metodología, validación, escritura, revisión, supervisión y visualización se hizo de forma conjunta entre los tres autores.

## 8. Referencias

- Abad, M. (2008). *Flores Tristes*. Formateo, Pórtico, Producciones Tic Tac.
- Acosta Bono, G., del Río Sánchez, Á., y Valcuende del Río, J. M<sup>a</sup>. (2008). Memoria y ciencias sociales. En G. Acosta Bono, Á d. Río Sánchez y J. M. Valcuende del Río (Eds.), *La recuperación de la memoria histórica: una perspectiva transversal desde las Ciencias Sociales* (2<sup>a</sup> ed., pp. 11-18). Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Aguilar, P. (2008). Transitional or Post-transitional Justice? Recent Developments in the Spanish Case. *South European Society and Politics – South European Society and Politics*, 13, 417-433.
- Aguilar Fernández, P. (2001). Justicia, política y memoria: Los legados del franquismo en la transición española. *Estudios. Workings Papers*, 1-57.
- Aguilar Fernández, P. y Ramírez-Barat, C. (2016). "Generational Dynamics in Spain: Memory Transmission of a Turbulent Past". *Memory Studies*, 12(2), 1-17. <https://doi.org/10.1177/1750698016673237>
- Álvarez Osés, J. A., Aróstegui, J., Cal Freire, I., Haro Sabater, J. y González Muñoz, M. C. (2000). *La Guerra que aprendieron los españoles: República y guerra civil en los textos de Bachillerato, (1938-1983)* (1<sup>a</sup> ed.). Los Libros de la Catarata.
- Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida: sobre la historia del presente*. Alianza.
- Banderas, N., Navarro, À. y Tappi, A. (2023) La transición en las aulas. En A. Tappi y J. Tébar (Eds.), *La transición española en las aulas. Historia y memoria en la enseñanza secundaria*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Barton, K. y McCully, A. (2007). Teaching controversial issues... where controversial issues really matter. *Teaching History*, (127), 13-19.
- Bernecker, W. (2020). La memoria histórica en España: un pasado más actual que nunca. *Versants. Revista Suiza De Literaturas Románicas*, 310. <https://www.redalyc.org/pdf/6898/689873229003.pdf>
- Boix Vicente, A. (2024). Mujeres bajo la dictadura franquista: manuales escolares y representaciones del alumnado de secundaria. *REIDICS*, 14. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.05>

- Bueno, M. y Arcocha, E. (2020). La transición española: ¿Qué sabe el alumnado de 1.º de bachillerato? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 38, 39-60. <https://doi.org/10.7203/DCES.38.13700>
- Burguera Gómez, J. (2006). Usos i abusos del llibre de text. *Perspectiva Escolar*, (302), 75-79. [http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com\\_content&view=article&id=149](http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=149)
- Campos Pérez, L. (2010). *Los relatos de la nación. Iconografía de la idea de España en los manuales escolares (1931-1983)*. CEPC.
- Cano, J., y Navarro, E. (2019). La Historia como formadora de ciudadanía: concepciones de estudiantes de Bachillerato de un centro de Sevilla. *Investigación en la Escuela*, 99, 60-74. <https://doi.org/10.12795/IE.2019.i99.05>
- Carretero, M. y Rodríguez-Moneo, M. (Eds.). (2019). *History education and the construction of national identities*. IAP.
- Casanova, J. (2015). La Dictadura que salió de la Guerra. En J. Casanova y A. C. Gil (Eds.), *Cuarenta años con Franco*. Crítica.
- Castillejo Cambra, E. (2009). Análisis del contenido ideológico de los manuales de Historia. *Bordón. Journal of Education*, 61(2), 45-57. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/287199>
- Castrillo, J., Gillate, I., Luna, U. e Ibañez-Etxeberria, A. (2022). Procesos de patrimonialización de la memoria histórica: el caso del profesorado en formación. *Educação & Sociedade*, 43, e255217. <https://doi.org/10.1590/ES.255217>
- Consejo de Derechos Humanos. (2014). Informe del Grupo de Trabajo sobre las Desapariciones Forzadas o Involuntarias.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planing, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Fourth Edition.
- Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Cuesta Fernández, R. (2015). *La venganza de la memoria y las paradojas de la historia*. Lulu.com.
- Cuesta Fernández, R. (2014). Memoria, historia y didáctica: los deberes de la educación hacia el pasado, el presente y el futuro. En F. González Calderón y B. Areyuna Ibarra. *Pedagogía, historia y memoria crítica*, (pp. 27-81). Ediciones on Demand.
- Delgado Algarra, E. J. (2014). Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales y su vinculación con las dimensiones de la memoria: estudio de caso en ESO. [Tesis doctoral. Universidad de Huelva].
- Díez Gutiérrez, E. J. (2014). La memoria histórica en los libros de texto escolares. *Revista Complutense De Educación*, 25(2), 393-409. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2014.v25.n2.41613](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41613)
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2022a). Educational policies and historical memory in the Spanish school: Forgetting the repression and resistance in the Franco regime. *Education Policy Analysis Archives*, 30, (73). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6356>

- Díez-Gutiérrez, E. J. (2022b). La memoria histórica en la escuela. *Hispania*, 82(271), 547–571. <https://doi.org/10.3989/hispania.2022.016>
- D'Olivares Durán, N. y Casteblanco Cifuentes, C. L. (2015). Un acercamiento a los enfoques de investigación y tradiciones investigativas en educación. *RHS: Revista Humanismo Y Sociedad*, 3(1), 24-34. <http://10.22209/rhs.v3n1.2a04>
- Domínguez-Almansa, A. y López Facal, R. (2017). Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de educación*, 375, 86-109. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-336
- Domínguez-Almansa, A. y Riveiro-Rodríguez, T. (2017). Lo emocional y lo racional en la enseñanza de las ciencias sociales. En P. Miralles Martínez, R. López Facal y C. J. Gómez Carrasco (Eds.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 49-66). Graó.
- Domínguez-Almansa, A. y Riveiro Rodríguez, T. (2020). O reto didáctico do conflicto: Pensar e traballar a memoria histórica como educadores e educadoras. *Revista Galega de Educación*, 76.
- Domínguez-Almansa, A., Riveiro Rodríguez, T., Monteagudo Fernández, J. y López Facal, R. (2020). Conflictive memory and heritage education in the initial training of primary teachers- En J. Delgado Algarra y J. M. Cuenca (Coords.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 471-499). IGI GLOBAL. DOI: 10.4018/978-1-7998-1978-3.ch022.
- Eliassi, B. (2020). Teaching migration, belonging, and empire in the school geography curriculum. *Journal of Geography in Higher Education*, 44(1), 22-36. DOI: 10.1080/03098265.2019.1697735
- Escobedo Muguerza, I. (2022). The Dictatorship of Silence. The Victims of the Civil War and Franquism in Secondary School Books. *Historia Y Memoria De La Educación*, (17), 463-489. <https://doi.org/10.5944/hme.17.2023.30613>
- Estepa, J. y Martín-Cáceres, M. J. (2020). Heritage in Conflict: A way to educate in a critical and participative citizenship. En E. J. Delgado-Algarra y J. M. Cuenca (Coords.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (43-55). IGI Global.
- Estepa, J. y Martín-Cáceres, M. J. (2018). Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica. Patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. En C. J. Gómez-Carrasco y P. Miralles-Martínez (Coords.), *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (75-86). Octaedro.
- Fuertes Muñoz, C. (2018). La dictadura franquista en los manuales escolares recientes: Una revisión crítica. *Revista Historia Autónoma*, (12), 279-297. <https://doi.org/10.15366/rha2018.12.015>
- Fuertes 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>
- Gálvez Biesca, S. (2006). El proceso de la recuperación de la memoria histórica en España: Una aproximación a los movimientos sociales por la memoria. *International Journal of Iberian Studies*, 19(1). <http://10.1386/ijis.19.1.25/1n>

- García Pérez, F. F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3W. Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 207, 1-12. <http://hdl.handle.net/11441/17136>
- Giroux, H. A. (2014). *Neoliberalism's war on higher education*. Haymarket Books.
- Giroux, H. A. (2020). Debemos superar la atomización para deshacernos del fascismo neoliberal. *Praxis Educativa (Arg)*, 24(1), 1-13. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240103>
- Giroux, H. A. y Proasi, L. (2020). El Fascismo está en marcha. Necesitamos una educación radical para combatirlo. *Entramados: Educación Y Sociedad*, (7), 14-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7507370>
- Gómez Carrasco, C. J. y Miralles Martínez, P. (2015). “¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España”. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.04>
- González Cortés, J. R. (2014). Los pasados recientes en conflicto y sus implicaciones didácticas: Guerra civil y Transición. *Con-Ciencia Social: Anuario De Didáctica De La Geografía, La Historia Y Las Ciencias Sociales*, (18), 157-164. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4880005>
- Gross, M. H., y Terra, L. (2018). What makes difficult history difficult? *Phi Delta Kappan*, 99. <https://kappanonline.org/gross-what-makes-difficult-history-difficult/>
- Hernández Sánchez, F. (2017, 5/06). Nuestra historia, un agujero de enormes proporciones. Ctxt. Contexto Y Acción. Recuperado de: <https://www.ctxt.es/es/20170531/Firmas/12991/historia-guerra-civil-franquismo-manipulacion.htm>
- Ibáñez Domingo, M. (2016). ¿Alguien hablará de nosotras cuando hayamos muerto? Sobre género, franquismo y didáctica. *Didácticas Específicas*, (14), 50-70. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5627323>
- Loewen, J. W. (2007). *Lies my teacher told me: Everything your American history textbook got wrong* (2nd ed.). The New Press.
- McLaren, P. (2015). *Pedagogy of insurrection: From resurrection to revolution*. Peter Lang.
- Mancha Castro, J. C. (2019). El franquismo en el aula. Una propuesta didáctica alternativa. *Clío. History and History Teaching*, 45, 268-300. [http://doi.org/10.26754/ojs\\_clio/clio.2019458652](http://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2019458652)
- Mancha Castro, J. C. (2019). El franquismo en el libro de texto. Un análisis crítico de tres manuales escolares para 4º de ESO en Andalucía. *Investigación En La Escuela*, (98), 1-15. <https://doi.org/10.12795/IE.2019.i98.01>
- Martínez-Blanco, M., Riveiro-Rodríguez, T. y Domínguez-Almansa, A. (2019). El entorno próximo. Educación patrimonial y memoria histórica en la educación primaria. *Clío. History and History Teaching*, 45, 301-318. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_clio/clio.2019458653](https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2019458653)
- 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: Revista De Investigación*, (13), 41-48. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/285719>

- Martínez-Rodríguez, R., Sánchez-Agustí, M. y Muñoz-Labraña, 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. <https://doi.org/10.7440/res81.2022.06>
- Mendizábal, N. (2018). La osadía en la investigación: el uso de los Métodos Mixtos en las ciencias sociales. *Espacio Abierto: Cuaderno Venezolano De Sociología*, 27(2), 5-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6606254>
- Meneses Varas, B., González Monfort, N. y Santisteban Fernández, A. (2020). La «experiencia histórica» del alumnado y la historia oral en la enseñanza. *Historia y Memoria*, (20), 309-343. <https://doi.org/10.19053/20275137.n20.2020.8258>
- Merino Palou, N. (2016). *El recurso a la historia familiar y local como medio para el acercamiento de la Historia a los alumnos de Cuarto de Educación Secundaria Obligatoria. Una propuesta para el franquismo y la transición democrática*. [Tesis de Máster. Facultad de Educación, Universidad Internacional de La Rioja]. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3987/MERINO%20PALOU%2C%20NURIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Merriam, S. B. y Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Miguel García, I., y Ortega Cervigón, J. I. (2022). Las voces que resuenan en el Valle de los Caídos. Una propuesta didáctica para su resignificación. *Didácticas Específicas*, (26), 111-137. <https://doi.org/10.15366/didacticas2022.26.007>
- Miguel-Revilla, D. y Sánchez-Agustí, M. (2018). Modelos de conciencia histórica en el alumnado de Educación Secundaria: tradición, simbología y contextualización en torno a los restos del franquismo. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 9, 119-142. <https://doi.org/10.6018/pantarei/2018/6>
- Molina Puche, S. y Martínez López, 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>
- Molinero Ruiz, C. (2003). Memoria de la represión y olvido del franquismo. *Pasajes: Revista De Pensamiento Contemporáneo*, (11), 25-33. <http://hdl.handle.net/10550/46071>
- Nomen, J. (2019). La escuela, ¿Un receptáculo del pensamiento crítico? *Folia Humanística*, (11), 29-42. <https://doi.org/10.30860/0048>
- Nystrand, M., Gamoran, A. y Carbonaro, W. (1998). Towards an Ecology of Learning: The Case of Classroom Discourse and Its Effects on Writing in High School English and Social Studies. *Center on English Learning & Achievement*. <https://eric.ed.gov/?id=ED415525>
- Ocampo Ospina, L. F., y Valencia Carvajal, S. (2019). Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales. *REIDICS: Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, (4), 60-75. <http://10.17398/2531-0968.04.60>
- Ordóñez Cuevas, A. (2021). La enseñanza de la historia a través de conceptos: construcción y deconstrucción de la identidad nacional en torno al concepto de España. *Campo Abierto*.

- Revista De Educación*, 40(3), 391-405.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8090912>
- Ortega Cervigón, J., y Miguel García, A. (2021). Resignificación del patrimonio. ¿Qué se puede enseñar y/o aprender hoy del monumento del Valle de los caídos? *Campo Abierto. Revista De Educación*, 40(3).  
<https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/4086>
- Outeiral-Pérez, N., Riveiro-Rodríguez, T. y Domínguez-Almansa, A. (2024). Memoria histórica con perspectiva de género en las aulas de primaria. En C. R. García Ruíz, A. Razquín Mandago, M d. M. Felices de la Fuente, M. J. López Martínez y J. L. Zorrilla Luque (Coords.), *Educación en memoria histórica y democrática. Currículum y experiencias en educación formal, no formal y formación del profesorado* (pp. 283-291). Dykinson.
- Pinto, R. M. y Tarchi, C. (2020). Critical pedagogy in history teaching: Teachers' and students' perspectives on a Spanish Civil War teaching unit. *Journal of Social Science Education*, 19(2), 30-49. <http://doi.org/10.4119/jsse-1665>
- Porto Ucha, A. S. y Vázquez Ramil, R. (2017). A depuración do maxisterio primario na provincia de Pontevedra (1936-1942). *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, 21, 31-72. <https://doi.org/10.17979/srqphe.2017.21.0.4587>
- Pozo Llorente, M. T., Fernández Cano, A. y Gutiérrez Pérez, J. (2002). Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa. *Arbor: Ciencia, Pensamiento Y Cultura*, (675), 533-558. <https://doi.org/10.3989/arbor.2002.i675.1045>
- Prades Plaza, S. (2021). Enseñar historia para legitimar a un régimen: discursos históricos en los libros de texto de los primeros momentos del franquismo (1938-1953). *Campo Abierto. Revista De Educación*, 40(3). <http://10.17398/0213-9529.40.3.361>
- Ramos Zamora, S. y Santiesteban A. (2023). Depuración y exilio interior de las maestras de primera enseñanza en el Madrid de posguerra. *Historia y Memoria de la Educación*, 17, 173-204. <http://10.5944/hme.17.2023.33716>
- Rina Simón, C. (2017). La didáctica de la Historia en los procesos de nacionalización. Trayectoria, constantes y propuestas. *Clio. History and History teaching*, 43, 225-241. <http://clio.rediris.es/n43/articulos/rina2017.pdf>
- Riquer, B. D., Fontana, J. y Villares, R. (2010). *La dictadura de Franco*. Crítica: Marcial Pons.
- Rodríguez-Gómez, D., & Martín-Cáceres, M. J. (2019). Teaching Franco's dictatorship in Spain: The importance of integrating historical memory into the classroom. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 18(1), 45-58. <https://doi.org/10.18546/HERJ.18.1.04>
- Sampedro-Martín, S., Arroyo, E., Cuenca, J. M. y Martín-Cáceres, M. J. (2022). Controversial heritage for eco-citizenship education in Social Science didactics. In C. J. Gómez-Carrasco (Ed.), *Re-imagining the Teaching of European History* (pp. 68-79). Routledge.
- Sánchez-Agustí, M., Martínez-Rodríguez, R., Miguel-Revilla, D. y López-Torres, E. (2019). Ideas de los jóvenes españoles acerca del pasado reciente: el caso de la Transición a la democracia. *El Futuro Del Pasado*, 10, 215-255. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.008>

- Santiago, F. B. (2014). La Transición española en 4.º de ESO. Un estudio de caso de los significados. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 8, 121-134. <https://doi.org/10.6018/pantarei/2014/8>
- Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro Del Pasado*, 10, 57-79. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Saz Campos, I. (2003). Franquismo, el pasado que aún no puede pasar. Pasajes: *Revista De Pensamiento Contemporáneo*, (11), 50-59. <https://producciocientifica.uv.es/documentos/5eb09df82999527641133e4d?lang=gl>
- Smith, G. (2017). Place-Based Education. Oxford Research Encyclopedia of Education. <https://scholarworks.utrgv.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1036&context=histamjune2019>
- Valls Montés, R. (2007). La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Enseñanza De Las Ciencias Sociales: Revista De Investigación*, (6), 61-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2313291>
- Vain, P. D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 3(4), 37-43. [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/83/146](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/83/146)

## 9. Anexos

**Anexo 1.** Encuesta elaborada para el alumnado (traducida aquí del gallego al castellano):

---

### Bloque 1. Grao de interés

1. En una escala de 1 al 5 (teniendo en cuenta que 1=nada y 5=mucho), sitúa el grado de interés que genera en ti el período histórico conocido como franquismo.
2. A continuación, se muestran una serie de afirmaciones sobre el franquismo en la enseñanza. Teniendo en cuenta que 1=muy en desacuerdo y 5=muy de acuerdo, escoge la opción que más se ajuste con tu percepción:
  - Se debería dedicar más tiempo en las aulas al franquismo.
  - Existen períodos históricos mucho más importantes.
  - El franquismo carece de relevancia para nuestras vidas.
  - El franquismo debe estudiarse para promover los valores democráticos.

### Bloque 2. Sentido y significado

3. En una escala de 1 al 5 (teniendo en cuenta que 1=nada y 5=mucho), sitúa el grado de conocimiento que crees tener sobre el período histórico del franquismo.
4. Cita 5 palabras que asocies a este período de la historia contemporánea.
5. A continuación se muestra una serie de afirmaciones sobre el franquismo. De nuevo, teniendo en cuenta que 1=muy en desacuerdo y 5=muy de acuerdo, escoge la opción que más se ajuste con tu percepción.
  - En la guerra ambos bandos cometieron atrocidades.
  - La guerra y el franquismo fueron consecuencias del malestar de la II República.
  - La guerra y el franquismo no tuvieron repercusiones en Galicia.
  - El franquismo tuvo cosas buenas y malas.
  - El franquismo puso orden en el país.
  - El franquismo acabó con el separatismo.
  - La Transición a la democracia supuso romper con el franquismo.
  - La transición tuvo un carácter modélico.
6. En 2019, el Gobierno saca el cuerpo de Francisco Franco del Valle de los Caídos. ¿Cómo calificas las medidas puestas en marcha por la democracia para romper con el franquismo? Escoge entre: muy buenas; buenas; regulares; malas; muy malas.
7. ¿Dirías que el franquismo es algo que ya está superado en nuestra sociedad? Escoge sí; no. ¿Por qué?

### Bloque 3: Cultura cívica

8. ¿Qué emociones provoca en ti el hecho de pensar en el franquismo?
9. A continuación aparecen una serie de objetivos para una educación democrática. ¿Podrías decirme cuáles dos son para ti más importantes?
  - Adoptar el espíritu de la Transición, de perdón mutuo y olvido.
  - Condenar los crímenes cometidos por el franquismo y llevar a cabo una política de reconocimiento.
  - Mirar hacia el futuro, hay cosas más importantes.
  - Tener en cuenta los hechos del pasado para avanzar hacia sociedades mejores.
10. Si tuvieras que escoger, ¿qué dos de los siguientes enunciados tienen mayor importancia para ti?
  - Construir una sociedad basada en el respeto mutuo y la solidaridad.

- Tener un buen crecimiento económico.
- Dar a la gente mayor participación en las decisiones importantes del Gobierno.
- Intentar generar empleo para la juventud.

11. ¿En qué aspectos crees que debería mejorar España como sociedad?

#### Bloque 4. Análisis de la propuesta.

12. A continuación se muestran una serie de afirmaciones sobre como aprendiste este tema. Teniendo en cuenta que 1=muy en desacuerdo y 5=muy de acuerdo, escoge la opción que más se ajuste con tu percepción:

12.1. Valoración del proceso de enseñanza

- La enseñanza fue unidireccional (solo hablaba el profesor)
- Se hizo uso de fuentes para tratar el tema (fotografías, documentos de época, causas militares, etc.).
- Se utilizaron medios audiovisuales (documentales, vídeos)
- Los hechos explicados guardaban relación con el presente.
- El debate tuvo cabida en el aula.
- Se incentivó a investigar por nosotros mismos.
- Se acercó el tema a la realidad más próxima.
- La enseñanza puesta en marcha hizo crecer mi interés en la cuestión.
- La propuesta estuvo encaminada a fomentar valores sociales y cívicos.

12.2. Valoración de los efectos de la propuesta

- Me sentí involucrado en todo momento en el proceso de aprendizaje.
- Conseguí entender la conexión del pasado con la realidad presente.
- Ahora puedo mantener una conversación sobre la temática estudiada y argumentar de forma coherente mis ideas.
- Comprendí que existen más perspectivas sobre el tema que la mía.
- Asimilé que la gravedad de los hechos es muy próxima a mí.

12.3. Grado de satisfacción general

- Estoy satisfecho con lo aprendido.
- Estoy satisfecho con cómo se dieron las clases.
- Estoy satisfecho con la implicación del profesor.
- Estoy satisfecho con mi trabajo.

Publicado bajo licencia internacional Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike4.0. Se permite copiar, usar, distribuir, transmitir y exhibir públicamente, siempre que: i) se reconozca la autoría y la fuente original de publicación (revista, editorial y URL del trabajo); ii) no se utilice con fines comerciales; iii) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia.

