

# *Franquismo y transición en las aulas: enseñanza y memoria democrática\**

*Carlos Fuertes Muñoz*

Universitat de València

carlos.fuertes@uv.es

*Néstor Banderas Navarro*

Universitat de València

nestor.banderas@uv.es

*Resumen:* En este artículo se reflexiona sobre el lugar que ocupan en las aulas españolas actuales de secundaria el franquismo y la transición, un pasado «candente» con profundas repercusiones en la construcción de una memoria democrática y de las identidades sociopolíticas de las nuevas generaciones. Así, atenderemos a diversos factores que dificultan su tratamiento escolar crítico y en cuya solución los contemporáneos tienen mucho que decir.

*Palabras clave:* enseñanza de la historia, memoria democrática, franquismo, transición.

*Abstract:* This article analyses the place that Francoism and the Transition occupy in current Spanish secondary school classrooms. This vigorously contested past had had a profound repercussion on the construction of a democratic memory and the definition of sociopolitical identities among the new generations. As such, we will focus on the various factors that hinder the critical treatment of this past, which has been the subject of much scholarly discussion by contemporary historians.

*Keywords:* history teaching, democratic memory, Francoism, Transition.

---

\* Artículo realizado en el marco del proyecto de investigación INCLUCOM (PID2021-122519OB-100), del Ministerio de Ciencia e Innovación.

En el debate público sobre las nuevas leyes de educación (LOMLOE, 2020) y memoria (2022), se ha dado a entender con frecuencia que ambas normas favorecerían la ruptura de un «tabú» escolar en torno a la historia reciente de España. Se ha afirmado que «el Gobierno quiere llevar a los colegios el conocimiento de la represión franquista» o que «la LOMLOE y la recién aprobada Ley de Memoria Democrática abren las puertas de los institutos para que un aire nuevo entre en ellos», todo ello en un contexto de «auge de los niños y adolescentes de extrema derecha»<sup>1</sup>. Ahora bien, ¿suponen realmente estas leyes una transformación tan relevante o son una oportunidad perdida? ¿De qué situación previa venimos bajo la vigencia de la LOMCE (2013) y leyes educativas anteriores? ¿Qué otros factores dificultan o favorecen un tratamiento escolar crítico de la dictadura y la transición? ¿Qué papel desempeñan las universidades y, más concretamente, los contemporaneístas en todo ello? El objetivo de este texto es dar respuesta a estos y otros interrogantes, fomentando el debate académico sobre el uso público del pasado franquista y de la transición en un ámbito tan fundamental como el escolar a partir de las miradas y evidencias aportadas desde la investigación en Didáctica de la Historia<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Natalia JUNQUERA: «El Gobierno quiere llevar a los colegios el conocimiento de la represión franquista», *El País*, 20 de julio de 2020; Carmen RENGEL: «Por qué la Guerra Civil y el Franquismo son aún un tabú en las aulas españolas», *Huffington Post*, 6 de febrero de 2021; Guillermo MARTÍNEZ: «¿Cómo enseñar Memoria democrática en los institutos?», *Público*, 10 de noviembre de 2022, y Héctor GARCÍA: «El auge de los niños y adolescentes de extrema derecha: “Lo enrollado es ser facha”», *El Confidencial*, 2 de octubre de 2022.

<sup>2</sup> El presente artículo se basa —además de en la bibliografía sobre el tema— en un análisis exhaustivo de legislación educativa, planes de estudio, guías docentes, pruebas de acceso a la universidad, libros de texto, entrevistas a docentes y encuestas a estudiantes, si bien, dado el carácter y extensión de la sección «Hoy», se adoptará un estilo general y sintético, reduciendo las citaciones a fuentes concretas que, en caso de interesar, son de consulta pública y/o pueden localizarse en otros trabajos de los autores.

## ¿Una presencia significativa? Cambios y continuidades en la priorización escolar de la España reciente

La primera gran pregunta que podemos plantearnos es si el franquismo y la transición tienen una presencia significativa en el sistema educativo español. Al respecto, desde la investigación didáctica internacional se ha apuntado que los pasados recientes traumáticos, conflictivos o candentes, que continúan ocupando un lugar central en los imaginarios político-culturales de la sociedad actual, son un contenido de especial relevancia y necesaria priorización educativa. Resultan temas particularmente motivadores y significativos para los adolescentes, ayudándoles a romper con parte de los tópicos negativos sobre la historia como disciplina y a dotar de sentido el estudio de esta asignatura, al favorecer que comprendan las raíces inmediatas de su presente. La educación secundaria puede contribuir a la construcción tanto de una ciudadanía crítica como de la cultura/memoria democrática en una etapa vital clave para ello, siendo el único lugar donde la mayoría de la población puede acceder a una visión reflexiva y rigurosa sobre un pasado a menudo banalizado o idealizado acríticamente en medios y redes sociales<sup>3</sup>.

Teniendo en cuenta estas premisas, para valorar si es significativa o suficiente la presencia de la dictadura y la transición en el sistema educativo, hay que mirar primero el currículum, pues conviene dejarlo claro: más allá de lo que señale la reciente Ley de Memoria Democrática (u otras autonómicas), la clave en materia de enseñanza está en la legislación educativa. Y aquí resulta fundamental diferenciar entre la enseñanza obligatoria y la postobligatoria. En este último nivel, debe destacarse el notable cambio que —mucho antes de la primera Ley de Memoria Histórica de 2007— supuso la LOGSE

---

<sup>3</sup> Entre otros Luigi CAJANI, Simone LÄSSIG y Maria REPOUSI (eds.): *The Palgrave Handbook of Conflict and History Education in the Post-Cold War Era*, Cham, Springer, 2019; Diego H. ARIAS GÓMEZ et al. (coords.): *Pasados violentos en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Colombia, Argentina y Chile*, Bogotá, Universidad del Rosario, 2022; María Paula GONZÁLEZ: *La historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*, Los Polvorines, UNGS, 2014, y Sergi SANCHIZ et al.: «El papel de la historia actual en la atribución de sentido al estudio de la historia», *Historia Actual Online*, 48 (2019), pp. 159-173.

(1990) con la introducción en el nuevo curso de 2.º de Bachillerato de una materia troncal de Historia —común a todas las especialidades—, exclusivamente centrada en la contemporaneidad española. Ello implicó una evidente mejora con respecto a la inabarcable Geografía e Historia de 3.º de BUP, que abordaba conjuntamente la geografía y la historia de España [*sic*] desde la prehistoria hasta el presente, como claramente se aprecia en los libros de texto, recurso hegemónico en las clases preuniversitarias de historia:

CUADRO 1  
*Extensión dedicada al franquismo en manuales de 3.º de BUP y 2.º de Bachillerato*

Ley	Curso	Libros	Págs. Franquismo (en porcentaje)	Media franquismo (en porcentaje)
LGE	3.º de BUP	Anaya (1987)	5,51	3,61
		Santillana (1988)	3,00	
		SM (1989)	2,32	
LOGSE	2.º de Bachillerato	Anaya (1998)	12,14	11,28
		SM (1999)	9,84	
		Vicens Vives (2000)	11,86	

Fuente: elaboración propia.

Ciertamente, la nueva materia, al otorgar un mayor protagonismo al siglo XX español, tuvo efectos reseñables, tal y como apunta el testimonio de esta profesora:

«hizo que los alumnos se reconciliaran con la Historia [...] se han acercado de nuevo a nosotros [...] dentro y fuera de las clases, pidiendo más información [...] y no solo sobre lo que estudiábamos en ese momento, sino sobre cualquier cosa que estuviera pasando en la vida política, social y cultural [...]. Se acercaban a la Historia, y a nosotros, para entender su presente, porque habían llegado a entender precisamente el pasado inmediato y eso les permitía formular preguntas, interesarse, buscar explicaciones complejas»<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Rafael VALLS: *Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas*, València, PUV, 2009, pp. 147-148.

Esta trayectoria positiva se vio interrumpida a principios del siglo XXI por el Gobierno de Aznar, que volvió a subsumir la historia reciente en el marco de vastísimos temarios que, con una clara impronta enciclopédica y nacionalista, repasaban —necesariamente de forma superficial y descriptiva— en tres o cuatro horas semanales la historia de España [*sic*] «desde Atapuerca al Euro», otorgando la misma importancia a la historia precontemporánea (ocho bloques) y a la contemporánea (ocho bloques). Fue un retroceso corregido parcialmente por la LOE (2006), pero reintroducido con la LOMCE (2013)<sup>5</sup>. En efecto, este problema se ha dado en los últimos cursos (entre 2016-2017 y 2022-2023) en la inmensa mayoría de comunidades autónomas (catorce), que han seguido estrictamente la normativa estatal LOMCE en su desarrollo curricular y que han planteado unas pruebas de Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) inabarcables, en las que en no pocos casos ha sido más frecuente tener que responder sobre la romanización o la «reconquista» [*sic*] que sobre la última dictadura y menos aún sobre la transición, reservadas a menudo —en contraste con la Segunda República, mucho más asentada— para preguntas optativas, de escasa puntuación y centradas en aspectos político-institucionales<sup>6</sup>. Esta práctica, aunque atenuada en algunas de esas comunidades, solo se ha corregido de forma clara en Catalunya, Euskadi y la Comunitat Valenciana, donde, utilizando el margen que todas tienen para el desarrollo curricular y la definición de la EBAU, se ha priorizado la historia contemporánea (reduciendo la precontemporánea a un bloque introductorio y excluida *de facto* de la *selectividad*). Con ello, han favorecido en el último curso del bachillerato un mayor estudio de la España reciente, objeto frecuente de preguntas de elevado valor en unas pruebas de acceso a la universidad más abarcables y enfocadas a la reflexión y el análisis crítico de fuentes<sup>7</sup>.

---

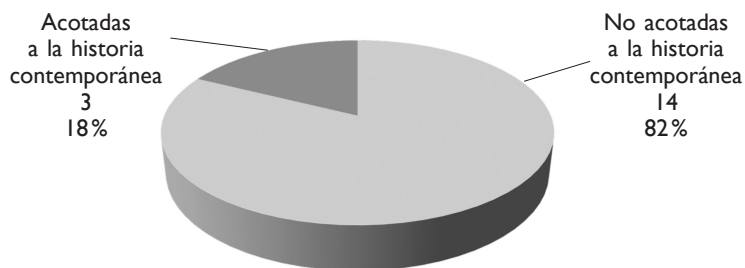
<sup>5</sup> Una revisión sintética de la evolución curricular hasta la LOMCE en Ramón LÓPEZ FACAL: «La LOMCE y la competencia histórica», *Ayer*, 94(2) (2014), pp. 273-285.

<sup>6</sup> Néstor BANDERAS, Àlex NAVARRO y Andrea TAPPI: «La transición en las aulas», en Andrea TAPPI y Javier TÉBAR (eds.): *La transición española en las aulas. Historia y memoria en la enseñanza secundaria*, Madrid, CEPC, 2023, pp. 65-79.

<sup>7</sup> Conviene huir de lecturas políticas simplistas, pues el decreto de concreción

GRÁFICO 1

*Comunidades que han acotado o no a la historia contemporánea en las pruebas EBAU durante los cursos de vigencia de la LOMCE (2017-2023)*



Fuente: elaboración propia.

Frente a ese destacado problema, la LOMLOE ha introducido un cambio de calado que fuerza el retorno en todas las comunidades a la historia *contemporánea* de España que estableció la LOGSE. Dicho cambio debería favorecer un tratamiento más profundo y problematizado del franquismo y la transición, que, *a priori*, ocuparán un lugar más destacado en las pruebas EBAU de todo el alumnado español. No obstante, colectivos docentes y memorialistas han lamentado que no se haya apostado en 2.º de Bachillerato por una asignatura centrada exclusivamente en el siglo XX que aborde de forma conjunta la historia universal y la española, evitando una visión descontextualizada<sup>8</sup>. Ello supondría una mayor priorización del conflictivo pasado reciente, en la línea de países como Argentina, Italia, Francia o Portugal, en los que ha tenido efectos positivos para superar lugares comunes e imaginarios banalizados transmitidos en la esfera extraescolar<sup>9</sup>.

---

curricular valenciano que dio prioridad a la historia contemporánea fue elaborado por el gobierno autonómico del PP durante la legislatura 2011-2015.

<sup>8</sup> Enrique Javier Díez: «Manifiesto por una verdadera inclusión de la memoria democrática en el currículum escolar», *Change.org*, 2 de agosto de 2021.

<sup>9</sup> Luis Fernando CERRI y Gonzalo DE AMÉZOLA: «El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay», *Didáctica de las Ciencias*

En cualquier caso, más allá de 2.º de Bachillerato, cabe lamentar el problema que desde hace décadas presenta 4.º de ESO, en el que franquismo y transición se abordan de forma mucho más superficial pese a ser un curso con mayor alcance demográfico al ser el último de la enseñanza secundaria obligatoria. Dicha situación puede apreciarse comparando los cuadros 1 y 2, sobre la concreción del currículum en los libros de texto: sus índices muestran el evidente contraste, a partir de la LOGSE, entre el impulso dado a la España reciente en 2.º de Bachillerato y la continuidad que se observa en 4.º de ESO con respecto a 8.º de EGB, dada la escasa presencia de dicho periodo en los manuales del último curso obligatorio de ESO, cuyo extenso programa ha abarcado de forma persistente hasta la LOMCE contenidos de la historia universal, europea y española, así como de la historia del arte, desde el final del Antiguo Régimen hasta el mundo actual.

CUADRO 2

*Extensión dedicada al franquismo en manuales de 8.º de EGB y 4.º de ESO*

<i>Ley</i>	<i>Curso</i>	<i>Libros</i>	<i>Págs. Franquismo (en porcentaje)</i>	<i>Media franquismo (en porcentaje)</i>
LGE	8.º de EGB	Santillana (1987)	3,10	2,82
		Libros Activos (1988)	2,74	
		Vicens Vives (1988)	2,63	
LOGSE	4.º de ESO	Santillana (1995)	3,96	3,30
		Anaya (1999)	1,88	
		SM (1999)	4,07	
LOMCE	4.º de ESO	Santillana (2016)	3,64	3,90
		SM (2017)	2,14	
		Vicens Vives (2017)	5,92	

*Fuente:* elaboración propia.

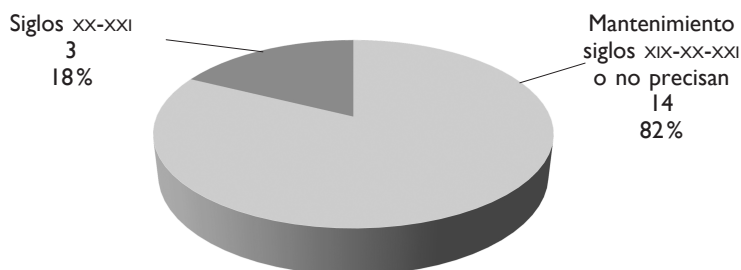
Esta dificultad normativa estructural no ha sido solucionada por la LOMLOE, que ha preferido moverse en la ambigüedad al plan-

---

*Experimentales y Sociales*, 24 (2010), pp. 3-23; Fernando HERNÁNDEZ: «La enseñanza de la historia del presente en la España actual: entre el agujero negro y el relato intencional», *Studia historica. Historia contemporánea*, 32 (2014), pp. 57-74, esp. p. 67.

tear un currículum abierto/conjunto para 3.º y 4.º de ESO con contenidos de geografía y de toda la historia contemporánea universal y española, desaprovechando así la oportunidad de priorizar el estudio del siglo xx de forma clara. De este modo, se ha dejado que sean las comunidades autónomas quienes concreten y distribuyan por cursos los contenidos, con el resultado de que tan solo tres (Madrid, Murcia y Extremadura) han precisado un desplazamiento del siglo xix a 3.º de ESO —junto con contenidos de Geografía— ampliando así notablemente el espacio proporcional destinado a la historia más reciente en 4.º de ESO. De las otras catorce, siete han optado por la tradicional concentración de toda la historia contemporánea en 4.º de ESO, mientras otras siete han mantenido la ambigüedad/flexibilidad del decreto estatal, dejando que sean docentes y editoriales quienes tomen la decisión<sup>10</sup>.

GRÁFICO 2  
*Comunidades que han acotado o no al siglo xx-xxi  
el currículum LOMLOE para 4.º de ESO*



*Fuente:* elaboración propia.

Así, las grandes editoriales de ámbito estatal, por obvias razones comerciales, han tenido pocas dudas y han planteado —con escasísimas variaciones— solo dos modelos de libro para 4.º: uno más corto, centrado en los siglos xx-xxi (para Madrid, Extremadura y Murcia), y otro más largo, que suma las unidades dedicadas al si-

<sup>10</sup> Nótese, nuevamente, la necesidad de huir de lecturas políticas simplistas.

glo XIX (para las catorce comunidades restantes). Por tanto, nos encontramos con diversas propuestas curriculares que, simplificadas en dos por las editoriales, tienen distintos efectos en la profundidad con que se abordarán dictadura y transición en las clases del último curso de la educación obligatoria. Para apreciarlo basta con hacer una comparación del índice de los dos libros de 4.º de una misma editorial, en este caso Santillana, para dos comunidades con modelos diferentes (cuadro 3). Ambos dedican 28 páginas idénticas a dictadura y democracia, pero estas suponen el 9,4 por 100 del libro de la Comunitat Valenciana —una de las que plantea un currículum ambiguo— y el 14,14 por 100 del de la Comunidad de Madrid, lo cual favorece un tratamiento más pormenorizado y pausado de la España reciente en las aulas madrileñas.

CUADRO 3

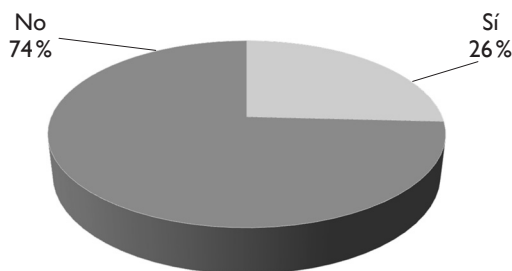
*Índices de los libros de 4.º de ESO (LOMLOE)  
de Santillana para Comunitat Valenciana y Madrid*

<i>Comunitat Valenciana</i>	<i>Madrid</i>
Total: 298 páginas	Total: 198 páginas
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La crisis del Antiguo Régimen. El origen del mundo contemporáneo (20 p.)</li> <li>2. Revoluciones liberales. La conquista de los derechos individuales y colectivos (24 p.)</li> <li>3. Revolución industrial e imperialismo. El reparto del mundo (28 p.)</li> <li>4. La transformación de España en el siglo XIX. La revolución liberal. (24 p.)</li> <li>5. El difícil comienzo del siglo XX. La Primera Guerra Mundial (24 p.)</li> <li>6. El periodo de entreguerras: crisis económica y totalitarismos (26 p.)</li> <li>7. La Segunda Guerra Mundial. El mundo al borde de la destrucción (24 p.)</li> <li>8. España: de la crisis del 98 a la Guerra Civil (26 p.)</li> <li>9. La Guerra Fría, un periodo que estremeció al mundo (22 p.)</li> <li>10. La descolonización del mundo (20 p.)</li> <li>11. Grandes cambios en el mundo desde 1945. Tensiones y retos (28 p.)</li> <li>12. España: el camino desde la dictadura a la democracia (28 p.)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El difícil comienzo del siglo XX. La Primera Guerra Mundial. (24 p.)</li> <li>2. El periodo de entreguerras: crisis económica y totalitarismos (26 p.)</li> <li>3. La Segunda Guerra Mundial. El mundo al borde de la destrucción (24 p.)</li> <li>4. España: de la crisis del 98 a la Guerra Civil (26 p.)</li> <li>5. La Guerra Fría, un periodo que estremeció al mundo (22 p.)</li> <li>6. La descolonización del mundo (20 p.)</li> <li>7. Grandes cambios en el mundo desde 1945. Tensiones y retos (28 p.)</li> <li>8. España: el camino desde la dictadura a la democracia (28 p.)</li> </ol>

*Fuente:* elaboración propia.

Más allá de la extensión, ambos índices coinciden en proponer una secuencia del siglo xx —habitual, aunque no evidente, en los libros de 4.º— que aborda primero los totalitarismos europeos; presenta después la Segunda República y la Guerra Civil dentro de una misma unidad didáctica; luego dedica tres temas a la Guerra Fría, la descolonización y el mundo actual y, ya en la última unidad didáctica, aborda el franquismo y la transición. Es una secuencia problemática que sutilmente refuerza una idea teleológica, socialmente extendida, según la cual democracia republicana (preámbulo) y guerra (desenlace inevitable) irían indefectiblemente unidas; minimiza la responsabilidad de las derechas golpistas en el origen de la contienda; desdibuja los profundos vínculos franquismo-fascismos; y, en última instancia, lejos de priorizar dictadura y transición, favorece —como vemos en la encuesta del gráfico 3— su evitación o el abordaje superficial al final de curso, teniendo en cuenta que son muchos los docentes que siguen la secuencia propuesta por las editoriales.

GRÁFICO 3  
*Porcentaje de alumnado que estudió/no estudió  
el franquismo en 4.º de ESO*



*Fuente:* elaboración propia a partir de una encuesta realizada por los autores en 2022 a 186 estudiantes valencianos de primer curso de grado universitario que estudiaron 4.º de ESO en distintos centros públicos y privados<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> Aunque los resultados pueden estar agudizados por el hecho de que una parte de los encuestados cursaron 4.º de ESO durante el confinamiento, muestran una tendencia inequívoca.

## ¿Una historia crítica y actualizada? Pervivencias en las narrativas escolares sobre el franquismo y la transición

Los últimos problemas asociados a la secuencia de los libros de 4.º sugieren que, más allá de la superficialidad con que a menudo se aborda, resulta clave preguntarnos si las narrativas escolares trazan una historia crítica y actualizada de la España reciente. Y ciertamente aquí, más que el currículum, generalmente escueto, resulta fundamental analizar el contenido de los libros de texto, los cuales configuran un auténtico canon histórico escolar con escasas variaciones entre comunidades y con una considerable estabilidad al margen de los diversos cambios curriculares. Estudiando el discurso de los manuales, observamos notables avances en la actualización y superación de los aspectos más burdos de la propaganda franquista a partir de los primeros ejemplares adaptados a la LOGSE<sup>12</sup>. Sin embargo, también se aprecia el arraigo de pervivencias problemáticas, rastreables hasta los manuales publicados tras la LOMLOE, que denotan una cierta independencia respecto del avance de las investigaciones históricas, pues ofrecen una visión reduccionista, político-institucional, economicista y personalista de la dictadura y la transición, sin una adecuada perspectiva comparada y marginando una historia sociocultural que tanto ha renovado nuestro conocimiento y que alberga un importante potencial didáctico.

En relación con estos problemas de enfoque y (des)actualización, los libros de texto siguen contribuyendo a la perpetuación de ciertas narrativas acrílicas que, construidas durante la dictadura y la transición —y aún hoy ampliamente difundidas en canales extraescolares, pese a haber sido muy cuestionadas por la historiografía académica—, legitiman o normalizan el franquismo y simplifican e idealizan la transición. Los manuales las promueven mediante silencios y ambigüedades, o mediante la inclusión de visiones superficiales, descriptivas y que evitan los aspectos más conflictivos con una problemática simplificación de procesos complejos y una falta

---

<sup>12</sup> Rafael VALLS: *Historia y memoria escolar...*, pp. 86-109, y Carolyn P. BOYD: «De la memoria oficial a la memoria histórica: la Guerra Civil y la Dictadura en los textos escolares de 1939 al presente», en Santos JULIÁ (dir.): *Memoria de la guerra y del franquismo*, Madrid, Taurus, 2006, pp. 79-99.

de reflexión favorecida por la escasa extensión, así como por ciertas rutinas en la estructuración y selección de textos e imágenes. Entre las muchas problemáticas señaladas por distintos estudios, nos detendremos aquí en tres que consideramos especialmente preocupantes y que, además, en relación con la extendida difusión e influencia de los libros de texto, parecen constatarse también entre el profesorado: la minimización de la represión franquista, la visión edulcorada de un «segundo franquismo» *tolerable* y la representación idealizada de una transición desde arriba<sup>13</sup>.

En primer lugar, diversos autores han comprobado una peligrosa minimización de la represión franquista en los manuales, una dimensión clave para la educación crítica de la juventud en torno a la que pivotan los debates públicos sobre la «memoria democrática». Para empezar, cabe lamentar el insuficiente esfuerzo explicativo de las fundamentales y bien conocidas diferencias entre las violencias de retaguardia contra civiles, abordadas a menudo de forma descriptiva, acrítica y equiparadora, desaprovechando la potencialidad del tema para la comprensión crítica de una violencia sublevada premeditada, sistemática, constante y centralizada por las máximas autoridades de la incipiente dictadura<sup>14</sup>. Ello, además, contrasta con la priorización de la omnipresente historia militar de la contienda, al parecer más relevante para la educación de nuestros jóvenes, un problema particularmente flagrante y estructural en los libros de 4.º de ESO (cuadro 4).

Asimismo, si bien todos los libros señalan la continuidad de la represión tras la guerra, no todos lo enfatizan en su conceptualización del franquismo, ni abordan con la misma profundidad un asunto fundamental que frecuentemente queda relegado al rango de

---

<sup>13</sup> Una visión más detallada, matizada y atenta a otras dimensiones en Carlos FUERTES: «Entre silencios y ambigüedades: la historia reciente de España en los libros de texto», en Carlos FUERTES y David PARRA (coords.): *La España reciente (c. 1931-c. 1982). Actualización para una educación crítica*, València, PUV, 2023, pp. 15-40.

<sup>14</sup> Este problema se constata tanto en libros como en apuntes docentes, Sergio IBÁÑEZ y Almudena ALONSO: «Pervivencia e influencia de los mitos fundacionales del franquismo en los textos escolares de la enseñanza secundaria castellanoleonesa», *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 15 (2021), pp. 69-102, y Néstor BANDERAS y Carlos FUERTES: «Representaciones y prácticas docentes en torno a la dictadura de Franco», *Tempo e Argumento*, 13(33) (2021), pp. 2-37.

CUADRO 4  
*Desigual atención a las violencias de retaguardia y la historia militar en libros de 4.º de ESO*

Editorial	Violencias de retaguardia		Historia militar (evolución frentes)	
	Espacio	Explicación diferencias	Espacio	Inclusión de mapas
Anaya (2016)	Una frase	—	0,5 p.	X
Santillana (2016)	0,5 p.	—	2 pp.	X
SM (2016)	0,5 p.	X	1 p.	X
Oxford (2016)	-	—	0,5 p.	X
Edelvives (2016)	-	—	2 p.	X
Akal (2023)	Una frase	—	2 p.	X
Vicens Vives (2023)	0,25 p.	X	1 p.	X
Edelvives (2023)	0,25 p.	—	1 p.	X

*Fuente:* elaboración propia a partir de ejemplares LOMCE (2016) y LOMLOE (2023).

subepígrafe, en contraste con la prioridad que otorgan a la «alta» historia política de la dictadura, la política económica o las relaciones internacionales. Así, tanto en los libros como en los materiales y explicaciones docentes encontramos a menudo una visión superficial y reduccionista de la represión franquista, con un tratamiento descriptivo y cuantitativo de la prohibición de los derechos fundamentales, los fusilamientos y los presos de la inmediata posguerra. Se dejan de lado, o en un lugar marginal, dimensiones claves para su comprensión crítica y con un enorme potencial didáctico como los campos de concentración y los batallones de trabajadores forzados; la represión económica, cultural, lingüística y moral; la colaboración de ciudadanos e instituciones —como la Iglesia católica— en la persecución de los «rojos»; los llamados «efectos no contables» de la represión, o el análisis de la misma con una imprescindible perspectiva de género. Por no hablar del escaso énfasis en su continuidad como elemento estructural de la dictadura: frente a la de la inmediata posguerra, la represión posterior contra el maquis, las organizaciones antifranquistas o los movimientos obrero, estudiantil y veci-

nal es abordada de modo mucho más superficial, sin apenas fuentes documentales, estadísticas o testimoniales, y a menudo limitándose a mencionar las extraordinarias ejecuciones oficiales —Grimau o Puig Antich—. La ausencia/marginalidad de los miles de presos políticos, torturados, asesinados extrajudicialmente, represaliados laborales y exiliados de «segunda generación» resulta peligrosa, dado que no por menor cuantitativamente fue menos relevante en términos cualitativos: el alumnado puede percibir que la represión fue una cuestión coyuntural, normalizada como casi «inevitable» en un contexto de (pos)guerra civil, y puede quedarse, en consecuencia, sin comprender la excepcionalidad que supuso el franquismo en su conjunto en el marco de la historia contemporánea de España<sup>15</sup>.

En segundo lugar, el insuficiente énfasis en la continuidad de la represión conecta con la imagen de un «segundo franquismo» menos malo, aperturista y portador del progreso, narrativa construida por la propaganda *desarrollista*, profundamente arraigada en la sociedad y que los libros tienden a reproducir, influyendo así sobre numerosos docentes. Esta visión acrítica y desactualizada es promovida, para empezar, por la estructuración interna de las páginas dedicadas al franquismo, que, en 2.º de Bachillerato, reproduce en dos unidades didácticas la distinción socialmente extendida entre un primer franquismo «malo» —asociado a la represión, la miseria y el adoctrinamiento atribuidos a menudo a la influencia falangista—, con imágenes de brazos en alto encabezando la portada, y un segundo franquismo *tolerable*, «aperturista» y modernizador, representado por una «nueva generación de políticos» con «un perfil más técnico que ideológico» y centrada en las «reformas», como plantea el libro de 2.º de Vicens Vives<sup>16</sup>. Aun con variaciones entre editoriales —en relación con el mayor o menor énfasis dado al turismo extranjero o las divisas de los emigrantes exteriores—, las explicaciones suelen atribuir el impulso inicial y principal a los logros del «desarrollismo», a las decisiones liberalizadoras y los planes de los «tecnócratas». Así, se obvia que la relajación y eliminación posterior de la autarquía fue una decisión forzada por su evidente fra-

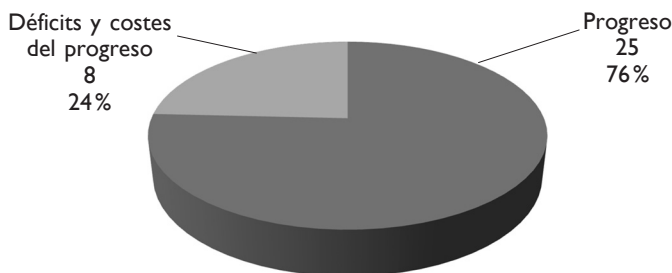
<sup>15</sup> Enrique Javier Díez: *La asignatura pendiente. La memoria histórica democrática en los libros de texto escolares*, Madrid, Plaza y Valdés, 2020, pp. 97-109.

<sup>16</sup> Cristina Gallet Arimont *et al.*: *Història d'Espanya*, València, Vicens Vives, 2023, p. 324.

caso en términos económicos y por un malestar social expresado en la huelga de tranvías de Barcelona en 1951 o en las protestas obreras y estudiantiles de finales de los cincuenta. Del mismo modo, se minusvalora la importancia del sacrificio popular y los conflictos laborales en la progresiva consecución de mejoras individuales y colectivas durante los años sesenta.

GRÁFICO 4

*Total de imágenes que refuerzan o matizan la narrativa del «progreso» durante el franquismo «desarrollista» en libros de 4.º de ESO*



*Fuente:* elaboración propia a partir del análisis de los ejemplares LOMLOE para 4.º de ESO de Akal, Anaya, Santillana, Vicens Vives, Oxford y Edelvives.

Este relato queda claramente reforzado por un aparato gráfico que enfatiza los logros del «desarrollismo», sugiriendo que los niveles de bienestar socioeconómico serían generalizables: son omnipresentes los SEAT 600, los televisores, las playas de Benidorm, las fábricas, las gráficas que muestran un crecimiento notable del consumo e, incluso en algunos libros, las inauguraciones de pantanos. Por el contrario, escasean las imágenes que evidencian déficits y costes sociales de dicho proceso: aquellas referidas a explotación laboral, desigualdades en el consumo, emigración, desequilibrios territoriales, despoblación, impacto ambiental, chabolismo, especulación y falta de servicios en las periferias urbanas, etc. En conjunto, se configura una auténtica narrativa visual del «progreso», cuyos efectos entre el alumnado actual no deberíamos infravalorar en relación, asimismo, con su absoluta infratilización en las actividades incluidas en los libros, que deberían promover

la reflexión sobre la intencionalidad de unas imágenes difundidas por la propaganda franquista<sup>17</sup>.

En tercer y último lugar, queremos llamar la atención sobre la representación idealizada de una transición a la democracia desde arriba que viene promoviendo, aun con matices y una cierta atenuación en los últimos años, la mayoría de los manuales y, en consecuencia, buena parte del profesorado. En gran medida como correlato último de la narrativa del progreso, y en relación con el señalado predominio de las visiones macrohistóricas centradas en la dinámica económica y político-institucional, muchos libros tienden a explicar el cambio político hacia la monarquía democrática poniendo el acento —junto a factores geopolíticos— en una modernización «desarrollista» que habría acercado a España a los estándares materiales occidentales, y en las decisiones de unas elites (pos) franquistas —con Juan Carlos I y Suárez a la cabeza— entendidas como «motor del cambio». Son explicaciones multifactoriales del proceso de democratización, sí, pero que conducen a una ulterior legitimación del franquismo como artífice, siquiera involuntario, de la democracia y minimizan la fundamental importancia —ampliamente señalada por la historiografía— del antifranquismo, los movimientos sociales y el conjunto de la ciudadanía en la erosión de la dictadura, la inviabilidad de un «franquismo sin Franco» y la rápida conquista de una democracia completa, con avances políticos, pero también sociales, gracias, entre otros, al feminismo.

En relación con lo anterior, no siempre se presenta la transición como un proceso abierto e improvisado, sin hoja de ruta y con posibles desenlaces dependiendo de la interacción entre elites del régimen, líderes de la oposición y diversos actores sociales; en suma, como una disputada e incierta transición a la democracia —y no una «transición democrática»—. Al tiempo, apenas se analizan las continuidades franquistas —en ámbitos como las instituciones judiciales, policiales o militares— en un marco de impunidad y ausencia de políticas de memoria democrática, o la tardanza en la despenalización y el fin de la persecución del aborto, la homosexualidad

---

<sup>17</sup> Carlos FUERTES: «Entre silencios...», y Néstor BANDERAS: «Prácticas docentes en la enseñanza de la historia reciente de España», en Carlos FUERTES y David PARRA (coords.): *La España reciente (c. 1931-c. 1982). Actualización para una educación crítica*, València, PUV, 2023, pp. 15-40 y 85-109.

y la transexualidad. Igualmente, en fin, la transición es idealizada en no pocos manuales como «pacífica» y «modélica», no subrayando suficientemente la centralidad e incidencia de la violencia política, la cual se aborda focalizándola en ETA y el GRAPO, con una escasa atención a la violencia estatal o la de extrema derecha. En conjunto, todo ello constituye un relato de la transición acrítico, idealizado y desde arriba que, aun con matices y diferencias destacables, puede rastrearse en manuales escolares, prácticas docentes y exámenes del alumnado<sup>18</sup>. Y que resume bien este libro de Anaya:

«El 22 de noviembre de 1975, las Cortes proclamaron rey a *Juan Carlos I* de Borbón. Se iniciaba así un periodo de cambio desde la dictadura a la democracia, conocido como *Transición democrática*, que culminó con la aprobación de la Constitución de 1978. A pesar de las tensiones sociales entre partidarios y detractores del proceso democrático, este se realizó de forma pacífica y en un ambiente de tolerancia y de consenso entre las distintas fuerzas políticas, suscitando la admiración en el exterior y convirtiéndose en modelo para otros países»<sup>19</sup>.

## **Y nosotros, ¿qué? El profesorado de universidad ante la construcción escolar de la memoria democrática**

Aunque a menudo la educación secundaria y la universidad parezcan mundos alejados, para sortear las dificultades impuestas por el currículum y los libros de texto resulta fundamental el papel de los docentes e investigadores de Historia Contemporánea y Didáctica de la Historia. Para empezar, podemos y debemos contribuir a la mejora de la formación inicial del profesorado de secundaria, te-

---

<sup>18</sup> Marcos MARINA: «La democratización explicada a los estudiantes: la transición en los libros de texto», en Teresa ORTEGA y Miguel Ángel DEL ARCO (eds.): *Claves del mundo contemporáneo, debate e investigación: Actas del XI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*, Granada, AHC-Comares, 2013, pp. 1-13; Rosendo MARTÍNEZ: *Profesores entre la historia y la memoria: un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España*, tesis doctoral, Universidad de Valladolid, 2013, y Néstor BANDERAS, Àlex NAVARRO y Andrea TAPPI: «La transición en las aulas...», pp. 80-90.

<sup>19</sup> Manuel BURGOS y María Concepción MUÑOZ-DELGADO: *Geografía e Historia. 4.º ESO*, Anaya, Madrid, 2016, p. 280. La cursiva corresponde a la negrita del original.

niendo en cuenta que las investigaciones sugieren que las carencias formativas y las inseguridades consiguientes son la causa principal de la adopción de enfoques superficiales, descriptivos y dependientes del libro de texto en el tratamiento del franquismo y la transición. Y, al contrario, los docentes mejor formados son quienes más y mejor abordan la conflictiva historia reciente, impugnando narrativas acríticas, interpretando creativamente el libro de texto y complementándolo o sustituyéndolo con muchas otras fuentes<sup>20</sup>. A este respecto resulta fundamental fortalecer la formación en Didáctica de la Historia en general y en las peculiaridades pedagógicas de los pasados conflictivos recientes, en particular, que proporciona el Máster en Profesor/a de Educación Secundaria. Concretamente, urge que las universidades públicas aumenten las plazas ofertadas en este máster habilitante cada vez más copado por las privadas, con graves repercusiones socioeconómicas —por su elevadísimo precio— y científicas —dado que solo los centros públicos cuentan con investigadores verdaderamente especializados en Didáctica de la Historia—.

Pero, antes de ello, teniendo en cuenta la dificultad de enseñar críticamente lo que no se conoce, conviene asegurarnos de estar proporcionando una adecuada formación disciplinar sobre la España reciente durante el Grado en Historia, cuyos egresados optan en gran medida por la docencia en secundaria como salida profesional y en cuyo plan de estudios debería priorizarse —en número de créditos y en obligatoriedad— no solo la historia contemporánea en general —claramente predominante en el currículum de secundaria y bachillerato—, sino, particularmente y dando cumplimiento a la Ley de Memoria Democrática, la historia reciente de España<sup>21</sup>. Algo que, lamentablemente, no podemos decir que esté ocurriendo de forma generalizada en las universidades públicas españolas, pues, analizando planes de estudio y guías docentes vigentes en el curso 2023-2024, encontramos que únicamente 22 de las 42 que ofertan el grado en Historia incluyen asignaturas obligatorias de seis créditos relativas específicamente a franquismo, transición y

---

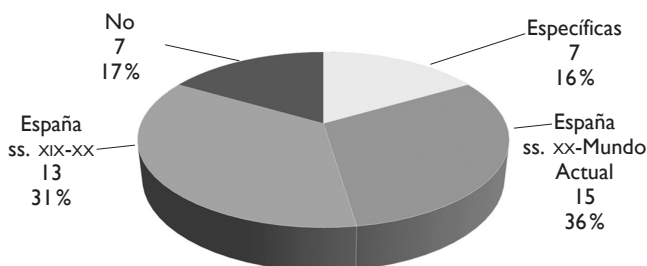
<sup>20</sup> Ejemplos de «buenas praxis» en el tratamiento de franquismo y transición en Néstor BANDERAS: «Prácticas docentes...», pp. 85-109.

<sup>21</sup> Artículo 44, Medidas en materia educativa y de formación del profesorado, de la Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática.

democracia (siete), a la España del siglo xx en su conjunto (doce) o al mundo actual post-1945 incluyendo España (tres: UAM, UVA y UNIOVI). En otras trece universidades se reducen las garantías de un estudio obligatorio en profundidad al abordar toda la España contemporánea (c. 1808-c. 1982/2020) en una sola asignatura de seis créditos, mientras que en las siete restantes las Contemporáneas de España obligatorias finalizan en 1936-1939 (como en la US, UHU, UCO, UAL o ULPGC) o en el «primer franquismo», como ocurre en la UV. En esta última, el resto de la dictadura, transición y democracia se estudian únicamente en la optativa Historia de la España Reciente. Ello representa un «parche» para minorías, el de la optatividad, al que recurren también otras universidades, y que supone el sacrificio del conocimiento obligatorio de las raíces inmediatas del presente, clave para la formación de un profesorado crítico y para su posterior traslación a la enseñanza secundaria<sup>22</sup>.

GRÁFICO 5

*Formas de inclusión de franquismo y transición en las asignaturas obligatorias del Grado en Historia o Geografía e Historia*



*Fuente.* elaboración propia a partir del análisis de los planes de estudio de las 42 universidades públicas españolas que ofertan el Grado en Historia (37) o en Geografía e Historia (5).

<sup>22</sup> Hemos constatado los problemas derivados de la falta de obligatoriedad y los desiguales efectos de estos distintos itinerarios formativos en la mayor complejidad de las explicaciones escritas sobre el franquismo construidas por los graduados de la UV que cursaron Historia de la España Reciente, respecto de quienes no lo hicieron; Carlos FUERTES y María Paula GONZÁLEZ: «Explicaciones causales de las dictaduras entre futuros docentes argentinos y españoles. Narrativas y formación en perspectiva comparada», conferencia en *XI Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, 27 al 29 de septiembre de 2023 (en prensa).

Junto con la necesidad de solucionar esta problemática relativa a la formación inicial mediante la modificación de planes de estudio y guías docentes, la acción del profesorado universitario también es clave para ayudar a esos egresados que ya se encuentran trabajando en secundaria. En este punto resulta fundamental la acción divulgativa y de transferencia del conocimiento de los especialistas en franquismo y transición participando en cursos de formación permanente o transmitiendo síntesis actualizadas en formatos asequibles, como vídeos, webs, redes sociales, libros de texto, guías didácticas o libros de síntesis, más adaptados que una monografía clásica a la falta de tiempo y conocimientos previos del profesorado, al tiempo que podrían utilizarse directamente con alumnado de secundaria<sup>23</sup>.

Por último, es fundamental la implicación de contemporaneístas y didactas de la historia en el planteamiento de las pruebas de acceso a la universidad de Historia de España, lastradas por una pérdida de obligatoriedad contra la que tendremos que batallar en los próximos años. Dichas pruebas deberían fomentar el interés del alumnado y la construcción de un pensamiento histórico complejo priorizando las preguntas de desarrollo, análisis de fuentes, comparación entre etapas y atención a la historia sociocultural y el pasado reciente<sup>24</sup>. Siguiendo el modelo vasco de los últimos años, deberían plantear opciones mixtas —con preguntas no elegibles relativas tanto al periodo previo a 1936-1939 como al periodo posterior— que hicieran imposible obviar la enseñanza-aprendizaje en profundidad del franquismo y la transición de cara a afrontar la EBAU con garantías, en coherencia con la relevancia formativa y ciudadana de este pasado reciente. Partimos aquí, como en el conjunto de este artículo, de la premisa de que, si bien la educación histórica no es la panacea que nos asegura la construcción de una memoria democrática transversal y de una sociedad más libre e igualitaria, al menos puede ayudarnos y desde luego no debería constituir un obstáculo.

---

<sup>23</sup> Entre otros muchos esfuerzos en esta línea, también de utilidad para aulas universitarias: Carlos FUERTES y David PARRA (coords.): *La España reciente (c. 1931-c. 1982). Actualización para una educación crítica*, València, PUV, 2023. Recuperado de internet (<https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/89678/9788491335580.pdf?sequence=1>, consultado el 10 de marzo de 2024).

<sup>24</sup> Carme MOLINERO, Ángel GALÁN y Francisco FERNÁNDEZ IZQUIERDO: «¿Ciudadanía sin Historia? La nueva EBAU», *El País*, 10 de marzo de 2023.