

**La memoria secuestrada. Nazis en el País Valencià.**  
**Una propuesta didáctica para un aula democrática.**



**Autoría:**

**José M<sup>a</sup> Azkárraga Testor, Juan Vicente Morales Pérez, Andrea Moreno Martín,  
Joan Salazar Bonet y M<sup>a</sup> José Soriano Trachiner.**

**Resumen**

El Tercer Reich atraviesa diversas décadas y lugares de la geografía valenciana. Desde unos jóvenes pilotos de Stuka que bombardearon posiciones republicanas en diferentes puntos de la provincia de Castellón durante la guerra, a criminales de guerra escondidos en la costa alicantina hasta los años noventa. La propuesta didáctica «*La memòria segrestada. Nazis al País Valencià*» pretende abordar un capítulo silenciado y sistemáticamente borrado de nuestra memoria colectiva, los estrechos vínculos entre el nazismo y el franquismo. Estos no se limitaron a la cooperación militar, sino que afectaron a la política, la cultura o la economía. Sin embargo, tras la Segunda Guerra Mundial y a pesar de la intensidad de esos lazos previos, todo rastro de la simpatía por la Alemania nazi fue ocultado a la opinión pública. La propuesta didáctica ofrece imágenes

y documentación inéditas que nos permiten tratar con el alumnado cinco grandes bloques de trabajo: “La Legión Cóndor. Una participación decisiva”; “Una firme alianza. Germanofilia en los años cuarenta”; “El destino de los prisioneros. Campos de trabajo y campos de concentración”; “La Costa Blanca como refugio” y, por último, “El poder de la simbología”. En todos ellos se trabajan aspectos imprescindibles para comprender la dictadura franquista y recuperar así un período clave en nuestra historia.

**Palabras clave:**

Pasados traumáticos, dictadura franquista, nazis, *País Valencià*, memoria.

**Introducción y justificación educativa**

A la hora de abordar el pasado traumático reciente de la historia española nos enfrentamos a problemas diferentes, aunque de origen compartido. Con el golpe de estado y finalizada la guerra de 1936, se erigió un discurso único –el de los vencedores–, que se impuso por la fuerza y la costumbre, y que siguió permeando incluso años después de la muerte del dictador Francisco Franco, quedando aún latente en la actualidad. Lo que se ha definido como «franquismo sociológico» persiste en la España democrática y, evidentemente, tiene sus reflejos en el aula (Feliu y Hernández, 2013<sup>1</sup>; Fuertes y Parra, 2023<sup>2</sup>). “La II República como un sistema revolucionario y violento”, “la guerra como respuesta a los desmanes de la II República”, “el franquismo como un periodo de paz” o “Franco como pacificador y diseñador del estado social” son algunos de los mensajes grabados a fuego –y sangre– durante cuatro décadas de dictadura en parte de la sociedad. Otros discursos, especialmente a partir de la transición, se conformaron desde la equidistancia y la

---

<sup>1</sup> Maria FELIU y Francesc Xavier HERNÁNDEZ: *Didàctica de la Guerra Civil española*, Barcelona, Graó, 2013.

<sup>2</sup> Carlos FUERTES y David PARRA: “Presentación”, en Carlos FUERTES y David PARRA (coords.): *La España reciente (c. 1931- c. 1982). Actualización para una educación crítica*, València, Publicacions de la Universitat de València, 2023, pp. 9-14.

reconciliación como ideología (Vinyes, 2011<sup>3</sup>): “todos tenían sus razones”, “en todos los bandos hubo excesos”, “fue una guerra entre hermanos”... Estos relatos resultaron tener especial relevancia en las aulas a partir de la construcción de una “transición modélica” buscando, precisamente, su andamiaje social a través de la educación (Feliu y Hernández, 2013<sup>4</sup>). En este contexto, que aún pervive, nuestra propuesta didáctica centra su caso de estudio en la presencia y las relaciones entre el franquismo –la dictadura del general Franco– y el nazismo –la Alemania nazi del III Reich– con el objetivo de enfrentar algunos de estos discursos heredados: “La destrucción de la guerra, incluidos varios pueblos del Maestrat, fue consecuencia de los rojos”, “la neutralidad y pericia de Franco durante la II Guerra Mundial salvaron a España de participar en un nuevo conflicto bélico”, “la violencia del régimen nunca fue sistemática o generalizada y los destinatarios/as de ella eran merecedores de esa represión”, “nunca hubo criminales de guerra nazis escondidos por las autoridades franquistas”. Incidiendo en cómo, precisamente, estos episodios fueron instrumentalizados por el régimen franquista, que los ocultó y silenció con tanto éxito que muchos quedaron difuminados con el olvido institucional que decretó la construcción del nuevo régimen del 78.

El material didáctico ofrece herramientas y estrategias para que el alumnado se convierta en sujeto activo de su propio aprendizaje y desarrolle el pensamiento crítico, cívico y participativo sobre el pasado reciente. La creación de una memoria social y su construcción coparticipada –por lo tanto, democrática– es uno de los grandes retos de nuestra sociedad, que no puede permanecer indiferente ante un pasado reciente totalitario, violento y excluyente. La insensibilidad entre parte de la ciudadanía respecto a ciertos símbolos, personajes o ideologías claramente antidemocráticas evidencia una memoria heredada que instaura indiferencia y deja espacio al revisionismo y el negacionismo. Pocos dudan de los horrores del nazismo, del fascismo italiano, del estalinismo o de las dictaduras de América Latina; incluso conocemos nombres y efemérides sin ser oriundos de aquellos países. Entonces, ¿Por qué no somos capaces de acuñar esa memoria crítica para nuestro propio pasado más reciente? El papel de la educación es clave para que las generaciones más jóvenes accedan al conocimiento del pasado histórico y, también, para que se enseñe y divulgue que el compromiso con la memoria democrática tiene que

---

<sup>3</sup> Ricard VINYES: *Asalto a la memoria. Impunidades y reconciliaciones, símbolos y éticas*, Barcelona, Los Libros del Lince, 2011.

<sup>4</sup> FELIU y HERNÁNDEZ, 2013.

asumirse de manera transversal e intergeneracional como se hace, cada vez más, con las políticas públicas de sostenibilidad, igualdad, LGBTQ+ o de inclusión. Porque lo cierto es que los temas etiquetados como “difíciles” en el aula forman parte de la educación integral para una verdadera ciudadanía democrática (Santisteban, 2019<sup>5</sup>; López y Santidrián, 2011<sup>6</sup>). El gran reto es, pues, comprender y divulgar que la memoria tiene que ser una reivindicación de toda la sociedad, porque de una manera u otra somos víctimas de la desmemoria. Las relecturas de nuestro pasado y las propuestas didácticas que dan voz y visibilizan aquello que se ha ocultado o edulcorado, tienen que ayudar a plantear una alternativa democrática al relato franquista, que censuró la comprensión y difusión científica, rigurosa e integral del golpe de estado y sus consecuencias durante cuarenta años. Porque aunque, sin duda, son hechos pasados, estos condicionan y afectan, todavía, a nuestro presente.

Las dificultades a la hora de abordar el caso de estudio no suponen una anomalía respecto a nuestro entorno más cercano. A pesar de la derrota de las potencias del Eje en Europa, Alemania e Italia tardaron años en cambiar el relato histórico predominante en las aulas y alejarse de los cimientos autoritarios construidos en las décadas de los años treinta y cuarenta. Así, en Italia hay que esperar hasta 1962 para encontrar una sección extensa sobre el fascismo en uno de los principales manuales de educación secundaria (Weiner, 2023: 145<sup>7</sup>). Del mismo modo, el actual memorial del campo de concentración de Dachau no fue considerado como espacio susceptible de recibir visitas hasta 1955, inaugurando su primera exposición para visitantes en 1965 (Marcuse, 2005<sup>8</sup>). Tanto la Alemania Occidental como la Italia surgida de la derrota de 1945 explicaron durante más de una década en sus manuales escolares que el detonante de su pasado violento era el país contrario dentro del Eje, limitando su responsabilidad en la aplicación de políticas

---

<sup>5</sup> Antoni SANTISTEBAN: “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 (2019), pp.57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>

<sup>6</sup> Ramón LÓPEZ y Víctor Manuel SANTIDRIÁN: “Los conflictos sociales candentes en el aula”, *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* 69 (2011), pp. 8-20.

<sup>7</sup> Daniela R.P. WEINER: “Teaching about Fascism(s): The Relationship between Fascist Italy and Nazi Germany in Italian, West German, and East German Textbooks, 1950–60”, *Journal of Contemporary History*, 58[1] (2023), pp. 136-151. <https://doi.org/10.1177/00220094211063097>

<sup>8</sup> Harold MARCUSE: “Reshaping Dachau for visitors: 1933-2000. 2005”, en Greg ASHWORTH y Rudi HARTMANN (eds.): *Horror and Human Tragedy Revisited: The Management of Sites of Atrocities for Tourism*, New York, Cognizant Communications, (Sept. 2005), 2005, pp. 118-148.

represivas contra aquellos que consideraban enemigos (Weiner, 2023<sup>9</sup>). Únicamente los *länder* -entidades territoriales históricas alemanas- en la desaparecida República Democrática Alemana elaborarían en los primeros años tras la II Guerra Mundial un modelo de aula antifascista que, sin embargo, con el pasar de los años y en una búsqueda de no acrecentar un sentimiento de castigo a la población, las autoridades educativas eliminarían los aspectos más críticos del vínculo de la población con el pasado nacionalsocialista (Blessing, 2006<sup>10</sup>). Sin embargo, las dificultades a la hora de tratar pasados traumáticos o conflictivos no se limitan a países que han tenido gobiernos de carácter autoritario o fascista (Carretero y Borrelli, 2008<sup>11</sup>; Pagès y González, 2009<sup>12</sup>; Falaize, 2010<sup>13</sup>). Así, el estado francés continúa gestionando con dificultad en las aulas la colaboración del gobierno de Vichy con la *Shoah* (Falaize, 2009<sup>14</sup>), o su responsabilidad en la guerra en Argelia (Boyer y Stacchetti, 2007<sup>15</sup>).

La propuesta didáctica «*La memòria segrestada. Nazis en el País Valencià*» aborda uno de los capítulos más oscuros e invisibilizados por la dictadura franquista: la estrecha colaboración durante casi una década entre la Alemania de Hitler y la España de Franco (*Fig. 1*). El material de trabajo permite acercarse a esta relación desde nuestra experiencia histórica. Paisajes, lugares, personajes y acontecimientos de las poblaciones y comarcas de Castelló, València y Alacant. Además, los diferentes bloques trazan un recorrido temático, pero también cronológico, por la geografía del *País Valencià*. Con el objetivo

---

<sup>9</sup> WEINER, 2023.

<sup>10</sup> Benita BLESSING: *The antifascist classroom: Denazification in Soviet-occupied Germany, 1945-1949*, New York, Palgrave Macmillan, 2006.

<sup>11</sup> Mario CARRETERO y Marcelo BORRELLI: Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura y Educación*, Salamanca, v. 20, n. 2, p. 201-215, 2008.

<sup>12</sup> Joan PAGÈS y María Paula GONZÁLEZ (coords.): *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes*, Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions, 2009.

<sup>13</sup> Benoit FALAIZE: El método para el análisis de los temas sensibles de la historia. In: ÁVILA, Rosa María; GRACIA, María Pilar; DOMÍNGUEZ, Pedro L. (coords.). *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales*. España: Institución Fernando el Católico, 2010. p. 187-2010

<sup>14</sup> Benoit FALAIZE: “L’ensenyament de la Shoah davant d’altres temes controvertits a l’escola francesa: reptes pedagògics i de memòria”, en Joan PAGÈS y María Paula GONZÁLEZ: *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes*, Barcelona, Univ. Autònoma de Barcelona, 2009, pp. 69-81.

<sup>15</sup> Gilles BOYER y Véronique STACCHETTI: “Enseigner la guerre d’Algérie à l’école: dépasser les enjeux de mémoires ?”, en Frédéric ABÉCASSIS et al. (éds.): *La France et l’Algérie: leçons d’histoire* (1-), ENS Éditions, 2007, pp.241-250  
<https://doi.org/10.4000/books.enseditions.1299>

de incorporar un diseño creativo y que ofreciera soluciones gráficas a una temática compleja, se contó con la participación de Kumi Furió y Rosa Bou, de Limoestudio, profesionales del diseño gráfico y la comunicación cultural, que ya han trabajado en otros proyectos de divulgación sobre la memoria democrática (Moreno y Candela, 2018<sup>16</sup>; Moreno y Vizcaíno, 2023<sup>17</sup>).

### **¿Para qué? Finalidades**

El objetivo de la propuesta es conseguir un aprendizaje integral en el marco de un modelo didáctico crítico. Se pretende conseguir una comprensión profunda de los hechos históricos a partir de dos elementos esenciales en la propuesta. En primer lugar, el análisis de fuentes históricas primarias permite la reflexión sobre una realidad documental que demuestra o que permite descubrir el objeto de reflexión no como una verdad dogmática, sino como un conocimiento derivado del estudio científico del pasado. En este sentido, cabe destacar que las fuentes seleccionadas han sido, en su mayoría, documentos generados por el propio franquismo (o por el III Reich), un hecho que no es casual, como comentaremos en el punto dedicado a la selección de documentación. En segundo lugar, se establecen relaciones entre el pasado y el presente, lo que permite ver el hecho histórico no como un fósil en blanco y negro sino como un proceso que tiene sus repercusiones o reflejos en la actualidad. Tanto en el trabajo sobre documentos históricos como en la reflexión sobre problemáticas socialmente relevantes, las actividades buscan el desarrollo cognitivo y procedimental a través de la potenciación de las competencias necesarias.

Por último, también es importante la finalidad ciudadana y ética, ya que esta propuesta no pretende únicamente la reflexión histórica o el desarrollo de competencias de estudio y trabajo, sino que se entiende al alumnado como parte de una ciudadanía. Es decir que su agencia no solo implica ser capaz de identificar los problemas sino también poder participar en la búsqueda de soluciones y la transformación de la realidad sociopolítica a través del compromiso cívico y del cuestionamiento de las jerarquías y el poder, la realidad económica a través de la crítica de las desigualdades o la crítica cultural a través, por ejemplo, de la deconstrucción de las identidades cerradas y excluyentes.

---

<sup>16</sup> Andrea MORENO MARTÍN y José María CANDELA: *Prietas las filas. Vida quotidiana i franquisme*, València, Diputació de València, 2018.

<sup>17</sup> Andrea MORENO MARTÍN y Tono VIZCAÍNO: *Arqueología de la memoria. Las fosas de Paterna. Guía de la exposición*, València, Diputació de València, 2023.

Así, podemos establecer los siguientes objetivos concretos:

En primer lugar, entender que las relaciones entre el franquismo y el nacionalsocialismo eran profundas y diversas, y que se extendían más allá de la participación de Alemania en la guerra del 36. Este objetivo se justifica en la ocultación intencionada de estas relaciones a partir de la derrota de la Alemania nazi en 1945, en el posterior contexto de la guerra fría y la aproximación al bloque occidental. Resulta crucial recuperar esta parte de nuestra historia –intencionadamente secuestrada– pues deviene imprescindible para entender las bases ideológicas y el funcionamiento del franquismo durante sus inicios.

En segundo lugar, un objetivo fundamental del material didáctico es revelar el significado y el origen de la simbología de carácter fascista. Estamos asistiendo a la aceptación social del uso y la banalización de la simbología nazi y fascista que, en las aulas, se convierte en un elemento de moda, un referente del antisistema o un anclaje de pertenencia a un grupo. El material incorpora el testimonio de las víctimas como un elemento histórico relevante frente a los relatos militaristas y heroicos de los vencedores, que aún son dominantes en muchos ámbitos. Theodor Adorno, en su conocida conferencia radiada el 18 de abril de 1966, ya plantea las dificultades de la educación después de Auschwitz, y alerta, *“Los que aún dicen en nuestros días que las cosas no fueron así, o que no fueron tan malas, defienden en realidad lo sucedido y estarían sin duda dispuestos a asentir o a colaborar si un día aquello se repitiese”* (Adorno, 1973<sup>18</sup>).

En este sentido, es importante entender la necesidad de recuperar, estudiar y poner en valor la memoria democrática. Entendemos que una sociedad que entienda y valore la democracia puede actuar contra tendencias totalitarias que ponen en peligro la democracia y su sistema de garantías, principios y valores. La protección de la ciudadanía y sus derechos forman parte integral de la democracia, y trabajar la memoria en el aula y con la ciudadanía –especialmente las generaciones más jóvenes– permite introducir en la ecuación la variable de la fragilidad. Es decir, que conocer y trabajar la historia pasada nos permite reflexionar sobre la construcción de la democracia como una lucha y un patrimonio ético que hay que reconocer y cuidar, pues ésta no está libre de amenazas, retos y disputas que pueden poner en jaque mate el marco de convivencia actual.

---

<sup>18</sup> Theodor W. ADORNO: *La educación después de Auschwitz*, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1973.

## ¿Cómo? Metodología y organización de los materiales.

La realización de los materiales ha tenido diversos ejes básicos:

- a) Debe estar basado en el trabajo sobre documentos históricos.
- b) Se debe organizar en bloques interrelacionados, pero que al mismo tiempo puedan funcionar de forma independiente, ser flexibles y fácilmente adaptables a las necesidades docentes.
- c) Cada uno de los bloques debe repetir la misma estructura interna con el objetivo de facilitar la praxis del aula.

### *a) Tipo y uso de los documentos:*

Las fuentes documentales utilizadas para la elaboración de la propuesta didáctica son esencialmente documentos primarios y mayoritariamente generados por el régimen franquista. La decisión de utilizar documentos generados por el franquismo es consciente y se debe a que brindan una fantástica posibilidad de desmontar el relato del vencedor a partir de su análisis crítico. Este hecho reduce las posibilidades de que los documentos puedan ser acusados de tendenciosos por aquel alumnado simpatizante con tesis revisionistas. Uno de los casos más evidentes es la imagen del bombardeo sobre el pueblo de Alcossebre, que aparece en la revista franquista *Estampas de la guerra. Álbum nº 4* (1939), y que atribuye el ataque a la aviación republicana, cuando en realidad es fruto de las acciones de la Legión Cóndor (*Fig. 2*). Cabe destacar así mismo que algunas de estas imágenes y documentos son inéditas, lo que aumenta su valor testimonial y su potencial impacto.

Todas las actividades propuestas se basan en la reflexión y el análisis de estos documentos, pues uno de los objetivos en el marco de la propuesta didáctica crítica es que a través de éstos el alumnado obtenga un aprendizaje significativo, que dote de sentido a estas imágenes y permita la comprensión profunda de los problemas históricos y actuales planteados. El uso de estas fuentes acerca al alumnado a la realidad de una memoria “secuestrada”. Así, podemos distinguir varios tipos de documentos:

Primarios: se trata de documentación escrita, oral e iconográfica, con especial énfasis en la fotográfica. Como ya se ha comentado, principalmente son documentos emitidos por la España de Franco, si bien hemos incluido otros, principalmente por razones de proximidad al alumnado (p.e., un dibujo infantil de una batalla aérea) o visibilizar el

testimonio de las víctimas (p.e., el testimonio de una mujer que describe en primera persona los ataques aéreos cuando era niña).

Secundarios: en este grupo podemos distinguir mapas realizados *ad hoc* y que permiten localizar en la geografía valenciana los bombardeos realizados por la Legión Cóndor y la aviación italiana, o la ubicación de los campos de concentración franquistas.

Por otro lado, el empleo de fotografías actuales nos permite relacionar el pasado con fenómenos de actualidad (p.e., imágenes de “cruces de caídos” de las capitales de provincia o la presencia de simbología fascista en competiciones deportivas).

#### *b) Organización de la propuesta*

Dentro de la propuesta didáctica se distinguen 5 bloques diferenciados, con objetivos propios pero que responden a una misma estructura interna. En cada uno de estos bloques se reflexiona sobre una problemática concreta siempre derivada de la relación entre el régimen franquista y el III Reich que nos permite así mismo la reflexión sobre el mundo actual.

Por otro lado, la estructura de cada uno de los bloques que integran la propuesta didáctica es similar. En primer lugar, se realiza una introducción general a la cuestión, donde se plantean los aspectos más conceptuales y se realiza una contextualización histórica del problema. En segundo lugar, en el apartado que hemos llamado “caso de estudio” se profundiza sobre alguno de los aspectos concretos del bloque. Por último, en “El pasado es el presente” los problemas y contenidos históricos son replanteados desde la óptica de la actualidad mediante problemas socialmente relevantes (Tabla 1).

El primer bloque aborda dos cuestiones esenciales: desde un punto de vista más histórico, se atestigua la participación del III Reich en la Guerra de España (1936-1939); por otra, a través de testimonios directos y legislación internacional se profundiza en los efectos de los bombardeos indiscriminados sobre civiles y el marco de legislación internacional para finalmente reflejar estas situaciones en los conflictos bélicos de actualidad. Por otro lado, el uso propagandístico de las imágenes de destrucción causada por los bombardeos alemanes supuso la reescritura de lo acontecido al acusar el franquismo a la aviación republicana de esos crímenes, hecho que nos impulsa a la reflexión y la crítica a las fuentes y el uso –hoy y antes– de las “fake news”, la postverdad o la instrumentalización de los relatos.

En un segundo bloque, se parte de fuentes históricas para poner en cuestión la supuesta neutralidad del franquismo durante la II Guerra Mundial. Documentación que evidencia las ayudas recibidas por el III Reich después de la victoria franquista en forma de exportaciones de recursos agrícolas y del envío de soldados para reforzar las ofensivas militares lideradas por Hitler son algunos de los materiales empleados. A partir de esta documentación se puede concluir que la neutralidad no era más que una posición estratégica oficial y que bajo esa etiqueta de “neutral” la España de Franco de nutría de los vínculos con la Alemania nazi para sobrevivir durante la posguerra.

En el tercer bloque se trata otro de los puntos de conexión –tanto *de facto* como en el imaginario colectivo– del franquismo con el mundo nazi: los campos de concentración. Se busca que el alumnado descubra la existencia de campos de concentración en su territorio inmediato (ciudad, pueblo, comarca), que sea consciente de la represión sistemática y masiva contra aquellas personas consideradas enemigas políticas, desafectas, antiespañolas. También se vehicula este bloque a partir de la existencia de prisioneros valencianos antifascistas en campos de concentración nazis, a fin de mostrar un ejemplo análogo de espacios de perpetración de crímenes contra la disidencia política. En el imaginario colectivo y el saber social del alumnado, los “campos de concentración” se identifican como un elemento propio del nazismo, obviando y a menudo desconociendo su existencia en España. Así, a través de este recurso el alumnado descubre rápidamente estos vínculos y semejanzas. Por otro lado, la comparación entre la actual situación del campo de Albaterra –principal campo de concentración en el *País Valencià*– con la realidad de Mauthausen (Austria), permite la reflexión sobre la gestión pública de la memoria y los lugares de perpetración de crímenes y graves vulneraciones de los derechos humanos.

En este cuarto bloque se examina uno de los aspectos más silenciados durante el franquismo, la transición e incluso la actualidad: la presencia de nazis huidos de la justicia que se refugian en las costas valencianas con el beneplácito de la dictadura franquista. El material centra su caso de estudio en los nazis de las comarcas alicantinas de La Marina, si bien existe documentación que ubica a huidos de las potencias del Eje en otros puntos de nuestro territorio. Hasta este momento la relación entre el franquismo y el III Reich podía enmarcarse en los dos conflictos bélicos: la Guerra de España (1936-1939) y la II Guerra Mundial (1939-1945). En este sentido, el imaginario colectivo podría defender que las relaciones entre el nazismo y la España de Franco eran coyunturales. Pero, en este

caso, sin embargo, se manifiesta una protección expresa de criminales de guerra nazis con posterioridad a 1945 con la finalización del conflicto mundial y durante varias décadas.

Por último, en el quinto bloque el alumnado trabaja la simbología de carácter nacionalsocialista, fascista y franquista. Como hemos comentado anteriormente, la banalización y su uso como un elemento de agrupación o “antisistema” es cada vez más patente en clase, por lo que hemos considerado necesario dotar de un significado a estos símbolos para que sean reconocidos, entendidos y asumidos como antidemocráticos. Esta simbología se explica como parte del imaginario oral, iconográfico, plástico y oficial que la dictadura franquista impuso como obligatorio. Había algunos pensados para ser recursos gráficos y, por ejemplo, engalanar calles, uniformes o banderas, o para encabezar periódicos, para definir a modo de membretes o pies de página los documentos de curso legal. Otros eran lemas y consignas que, estructurados en tres palabras en asimilación a la trinidad, eran gritados en grupo mientras se ejecutaba el saludo fascista con el brazo en alto. Este es el caso de: “Una, grande y libre”, “Franco, Franco, Franco” o “Una patria, un estado, un caudillo”, este último como calco de “*Ein Volk, ein Reich, ein Führer*” (un pueblo, un imperio, un líder), lema de la Alemania nazi.

### *c) Estructura interna de los bloques*

La estructura de cada uno de los bloques que integran la propuesta didáctica es similar:

1. Contextualización general de la cuestión, aspectos teóricos y conocimiento histórico.
2. Caso de estudio. Un caso paradigmático y de especial interés didáctico permite profundizar en uno de los aspectos concretos del bloque.
3. El pasado es el presente. Los problemas y contenidos históricos son replanteados desde la óptica de la actualidad mediante problemas socialmente relevantes.

Las actividades propuestas dentro de cada bloque también guardan una estructura paralela, que va aumentando en complejidad, atendiendo a principios pedagógicos mencionados más arriba. De este modo, las dos primeras actividades son de carácter más general y de un nivel más básico, esto es, interpretación y comentario de fuentes. Una tercera actividad es de carácter interpretativo, y la cuarta, más compleja, invita a la investigación y a una reflexión crítica desde la actualidad. Finalmente, si se quiere profundizar más en la cuestión, en el apartado de orientaciones para el profesorado de cada bloque se presenta un tema de ampliación con recursos relacionados con las

temáticas propuestas. De este modo, el profesorado puede elegir las actividades a realizar atendiendo la diversidad del grupo al cual va dirigido, así como sus características y nivel.

### **¿Quién? El papel del alumnado y docente**

En la propuesta que presentamos hemos entendido que el alumnado debe tener un papel central y activo. La intención ya expuesta de generar una ciudadanía crítica y comprometida así lo exige. Evidentemente la adquisición de determinados contenidos conceptuales requiere de una exposición directa que construya las bases sobre las que desarrollar los análisis. Es importante que esta adquisición de contenidos sea adecuada, que sean claramente comprendidos y asimilados, pues pecar de un exceso de prácticas poco guiadas en un marco tan complejo como el que tratamos –de hecho, en cualquier hecho de aprendizaje– puede no solo limitar la comprensión sino generar ruidos o efectos poco deseables al convertir en conocimiento en mera opinión (Kirschner et al., 2006<sup>19</sup>). Una vez adquiridas estas bases, el alumnado, participará en el análisis de los documentos partiendo de los conocimientos incorporados. Así mismo, el tratamiento de problemas de actualidad, que interpelan a las realidades que vive hoy en día el propio alumnado, supone un mayor grado de implicación.

En esta dinámica, la persona docente debe actuar como un guía crítico, un intelectual involucrado que desde la llamada “imparcialidad comprometida” (López y Santidrián, 2011<sup>20</sup>) sea capaz de tratar temas candentes, plantear problemas y cuestiones conflictivas en un aula democrática donde se respete la opinión ajena. Ese docente debe ser capaz de asumir su responsabilidad y no caer en “equidistancia”, sino abordar estas cuestiones desde el compromiso con la democracia y los derechos humanos (Banderas, 2023<sup>21</sup>). Para alcanzar esta praxis de aula, cada docente debe sentirse libre de poder planificar y adaptar el uso de estos materiales, razón por la cual esta propuesta didáctica pretende ser modular, flexible y adaptable.

---

<sup>19</sup> Paul A. KIRSCHNER; John SWELLER y Richard E. CLARK: “Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching”, *Educational Psychologist*, 41[2] (2006), pp.75–86.

<sup>20</sup> LÓPEZ y SANTIDRIÁN, (2011).

<sup>21</sup> 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, Publicacions de la Universitat de València, 2023, pp. 85-110.

## **Conclusión.**

La propuesta didáctica explora los múltiples vínculos entre el franquismo y el nazismo desde la experiencia valenciana. Acontecimientos, espacios y personajes permiten realizar también un recorrido temático y cronológico. Desde la presencia de la Legión Cóndor, que demuestra la absoluta implicación de la Alemania de Hitler con la sublevación franquista, hasta la protección estatal de la España de Franco a criminales de guerra nazis escondidos en poblaciones de nuestra costa, los lazos entre nazismo y franquismo evidencian el largo camino por recorrer a la hora de trasladar a las aulas un conocimiento histórico crítico con el relato generado por la propia dictadura franquista. El material fue financiado por la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana en el año 2023 y elaborado por un equipo interdisciplinar de cinco personas con perfiles profesionales en la educación secundaria, la historia, la arqueología, la antropología, las políticas públicas de memoria y la divulgación científica de la historia y la memoria pública. La Conselleria de Educación remitió el material didáctico a todos los departamentos de historia de los institutos de educación secundaria del *País Valencià*, y este ha sido implementado en el aula libremente por aquellos equipos docentes que así lo han considerado durante el curso 2023-2024. En este primer contacto con el alumnado se han detectado las fortalezas ya comentadas -flexibilidad, riqueza de fuentes, novedad, vínculos entre el pasado y el presente o el diseño- pero también se han evidenciado las dificultades a la hora de tratar una temática considerada sensible. Este es el caso, por ejemplo, de las actividades relacionadas con la eliminación de símbolos franquistas de las calles. Como docentes, hemos experimentado que esta es una de las cuestiones más problemáticas, puesto que en buena parte del alumnado ha calado el discurso revisionista y negacionista sobre la memoria democrática, ese que proclama que la aplicación de las leyes de memoria es innecesaria y revanchista. Del mismo modo, también se ha detectado como una parte del alumnado expresa posiciones que replican la denominada “impunidad equitativa” (Vinyes, 2011<sup>22</sup> y 2023<sup>23</sup>), argumentando que todos los símbolos son “parte de la historia”, que “no tienen significado político” o que se debe aceptar la representación de “todas las partes y las víctimas”. No obstante, aunque desde el punto de vista del

---

<sup>22</sup> VINYES, 2011.

<sup>23</sup> Ricard VINYES: *Crítica de la razón compasiva. Reconstrucción, transmisión y poder en la memoria del pasado*, Barcelona, Icaria, 2023.

alumnado este tema pueda percibirse como secundario, como docentes consideramos que, precisamente ésta es una de las cuestiones más necesarias de trabajar en el aula para evitar equiparar la legitimidad del estado republicano como democracia constitucional con el franquismo como ideología fascista y como régimen totalitario y antidemocrático. Lo cierto es que el relato franquista sobre el pasado tergiversó y reescribió la historia reciente de España para legitimar el golpe de estado, la guerra y la dictadura. Y lo hizo desde la oficialidad del régimen dictatorial, a través de la política, del ejército, de la economía, también a través de la educación, de la religión, de la cultura, del mundo del trabajo, adoctrinando a generaciones que desde las esferas públicas y también desde la privacidad de la familia y la cotidianidad del barrio, la escuela, la parroquia, la fábrica sólo conocían –previa censura– la España de Franco. Estos relatos y memorias heredadas aún perviven en múltiples esferas de la sociedad española y suponen un riesgo para una sociedad democrática. El tratamiento riguroso y académico de las fuentes históricas, el análisis y la reflexión crítica en el aula permiten desmontar el relato que el oficialismo franquista ha generado durante décadas, y evidenciar que bajo la lupa del análisis científico la historia que la dictadura se inventó sucumbe víctima de su falsedad y de su enorme fragilidad.

Acceso a la descargar en pdf del material didáctico «*La memoria secuestrada. Nazis al País Valencià*»:

[https://ceice.gva.es/documents/162783553/370938069/La\\_memoria\\_segrestada.pdf](https://ceice.gva.es/documents/162783553/370938069/La_memoria_segrestada.pdf)

Tabla 1. Unidades temáticas abordadas en los materiales.

<b>Unidades temáticas</b>	<b>Caso de estudio</b>	<b>El pasado es el presente</b>
Legión Cóndor	Experimento Stuka	Los bombardeos sobre civiles ayer y hoy
Una firme alianza	La División Azul	Las cruces monumentales a los caídos

El destino de los prisioneros: campos de trabajo y concentración	El campo de concentración de Albaterra	Comparativa de campos de concentración
La Costa Blanca como refugio	Johannes Bernhardt	De Núremberg a la Querrela Argentina
El poder de la simbología	Falange Española	El fascismo en el deporte



1. Avions Stuka de la *Legión Cóndor* amb els emblemes de l'aviació franquista. Font: Asisbiz.com
2. Soldat de la *Legión Cóndor* entre les runes i enderrocs ocasionades pel bombardeig de Albuñol. Font: Informe Bombenwirkungsbilder.
3. Pàgina del llibre *Estampas de la guerra. Album nº 4* (1939) on s'atribueix el bombardeig de Albuñol a l'aviació republicana.

#### ACTIVITATS



3 Reflexiona sobre l'estudi de cas Experiment Stuka. Per què creus que fins fa uns anys no s'ha demostrat que els bombardejos del Maestrat van ser autoria de la *Legión Cóndor*? Quina creus que era la intenció del text a la tercera imatge? Penses que és important desmentir la informació d'aquest document? Per què?