

Educación cinematográfica y franquismo: análisis de fuentes históricas en la formación docente

Film Education and Francoism: Proposal of Historical Source Analysis in Teaching Formation

Erika Tiburcio Moreno¹  0000-0002-5072-3309

¹Profesora Ayudante Doctora del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas de la Universidad Complutense. Madrid. España.

Correspondencia:

Erika Tiburcio Moreno

erikatiburcio@ucm.es

Fechas:

Recibido: 22/11/2024

Aceptado: 11/01/2025

Publicado: 30/09/2025

Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Financiación:

En esta publicación no ha recibido ninguna ayuda o financiación.

RESUMEN

Introducción: El presente artículo se centra en una experiencia didáctica realizada en la asignatura de Fundamentos de Ciencias Sociales del Grado en Maestro en Educación Infantil durante el curso 2023-2024. En ella, se realizaron diferentes proyectos grupales en el que el alumnado debía analizar cine realizado por/sobre la dictadura franquista desde una perspectiva histórica. El objetivo fundamental es que, desde dicho análisis, el alumnado reflexionase sobre la memoria democrática y la práctica docente.

Método: La metodología didáctica se centró en el aprendizaje cooperativo y la alfabetización audiovisual. A través del análisis de una película y la exposición de los resultados al resto de la clase, el resto de la clase debía reflexionar sobre su presente y comprender dichas conexiones. Este visionado activo permitió profundizar en el conocimiento de la dictadura franquista y se trabajaba el pensamiento histórico

Resultados: Los resultados fueron positivos, obteniendo un alto porcentaje de participación y una oportunidad para aplicar el conocimiento teórico al análisis de fuentes históricas. De esta forma, se espera que las futuras docentes puedan abordar la educación desde una perspectiva democrática y reconociendo la importancia del debate y el tratamiento de problemáticas sociales como práctica esencial de la ciudadanía democrática.

Conclusiones: En este sentido, el trabajo con fuentes audiovisuales no solo aumenta la alfabetización audiovisual, competencia esencial en el contexto actual, sino que también permite trabajar el pensamiento crítico y el visionado activo.

Palabras clave: Dictadura franquista y Memoria democrática, Alfabetización audiovisual, Didáctica de la Historia.

ABSTRACT

Introduction: This article focuses on a teaching experience conducted in the Fundamentals of Social Sciences (Bachelor's in Pre-school Teaching) program during the 2023-2024 academic year. It involved several group projects in which students had to analyze movies made during and after the Franco dictatorship from a historical perspective. The main objective is that, from this analysis, the students reflect on democratic memory and teaching practice.

Method: The methodology was based on cooperative learning and audiovisual literacy. Through the analysis of a film and the presentation of the results to the rest of the class, students had to reflect on their present and understand these connections. Active viewing allowed students to delve into the Franco dictatorship, as well as working on historical thinking.

Results: The positive results are shown in the high percentage of participation as well as the application of theoretical knowledge in the historical source analysis by the students. This way, it is expected that future teachers will be able to approach education from a democratic perspective, recognizing the importance of debate and the treatment of social issues as an essential practice of democratic citizenship.

Conclusions: In this sense, working with audiovisual sources not only increases audiovisual literacy, an essential competence in the current context, but also allows working on critical thinking and active viewing.

Keywords: The Franco dictatorship and democratic memory, Audiovisual Literacy, History Teaching.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Tiburcio Moreno, E. (2025). Educación cinematográfica y franquismo: análisis de fuentes históricas en la formación docente. *UNES: Universidad, Escuela y Sociedad*, 20, 138–154. <https://doi.org/10.30827/unes.i20.31982>

Introducción

Hoy en día es fundamental que los/as futuros/as maestros/as (en adelante, maestras por ser una carrera altamente feminizada) de Educación Infantil y Primaria sean capaces de analizar su contexto desde una perspectiva crítica. Para ello, las asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales deben ser lugares que inviten a la reflexión y la acción democráticas (Pagès, 2018). Con respecto a la dictadura franquista, es fundamental que estos estudiantes conozcan la violencia estructural sobre la que se cimentó y que ejerció sobre miles de víctimas consideradas traidoras a su idea de patria. Sin embargo, en la actualidad, se ha observado que hay un porcentaje importante de jóvenes que desconocen este periodo (Borraz, 2022), sus orígenes militares y su estructura represiva.

Se trató de un régimen de casi cuarenta años que violó sistemáticamente los derechos humanos a través de las ejecuciones, las torturas, los asesinatos o los robos de bebés (Babiano, Gómez, Míguez y Tébar, 2017). Según Eduardo González (2024), su implantación como estado terrorista desde el golpe de estado del 1936 hasta la década de 1950 consiguió perpetuar dicho terrorismo hasta el final de sus días gracias proceso de juridificación posterior de las funciones represivas (p. 506). Con la llegada de la democracia, la Ley de Amnistía de 1977 conllevó al indulto de los y las represaliadas por el franquismo y de los funcionarios y responsables de los crímenes de la dictadura. Como resultado de ello, la restitución de dignidad de las víctimas del franquismo no ha llegado a producirse y, en consecuencia, sus reclamos de verdad, justicia y reparación no se han llegado a satisfacer, aunque en 2007 se promulgase la Ley de Memoria Histórica de 2007 (Moreno y Candela, 2018). La posterior ley (Ley 20/2022, 2022), ha intentado solucionar esta problemática a través de, entre otras medidas, la inclusión de contenidos de memoria en la educación (p. 34).

Por todas estas razones, es esencial que las y los profesionales de la docencia posean herramientas para adentrarse en este episodio y comprender las implicaciones que sigue habiendo en su presente. En este artículo, presentamos una experiencia didáctica llevada a cabo en la asignatura de Fundamentos de Ciencias Sociales del Grado en Maestro en Educación Infantil. El objetivo de dicha actividad era que, a través de fuentes cinematográficas primarias y secundarias, conociesen, por un lado, los rasgos históricos del franquismo relacionados con la violencia y la represión y, por otro, reflexionasen sobre la figura de la víctima y su relación con la memoria histórica y democrática. Para ello, debían analizar diferentes películas en pequeños grupos, cuyos resultados serían expuestos a sus iguales. Con la información del resto de películas, las alumnas pudieron contestar a una pregunta de reflexión.

Fuentes audiovisuales y enseñanza del franquismo

La enseñanza de ciencias sociales a través del cine permite contar con un documento histórico y favorecer el pensamiento crítico a través del debate y la adquisición de valores (Gorgues y Goberna, 1998). En este sentido, los y las docentes deben mostrar en el aula cuestiones problemáticas actuales como pueden ser los estereotipos de género (Moreno, 2018). Además, el análisis de este tipo de fuentes en el aula permite trabajar el pensamiento histórico y la capacidad de comprender los rasgos de un periodo histórico (Romano, 1996). La enseñanza de la dictadura franquista plantea un acercamiento didáctico que debe conjugar pasado y presente por la cercanía de sus consecuencias. Así, el recurso cinematográfico es ideal gracias a posibilitar diferentes acercamientos docentes y porque puede utilizarse tanto como fuente secundaria (representación del pasado en el cine histórico) como primaria (en múltiples ocasiones, su producción está ligada a procesos históricos) (Ferro, 1995). En el caso del franquismo, este formato se convirtió en un instrumento de control y una herramienta propagandística esencial para expandir el ideario nacionalcatólico (Díez, 2001). Por su parte, el realizado durante el periodo democrático, en particular el género histórico o de memoria histórica como *La voz dormida* (Benito Zambrano, 2011) o *Silencio Roto* (Montxo Armendáriz, 2001), se ha centrado en reivindicar el sufrimiento de las víctimas y visibilizar la represión estructural de la dictadura. En particular, las cintas de memoria histórica ahondan en el sufrimiento a través de una reflexión narrativa acerca del pasado y la violación de los derechos humanos desde las propias vivencias de los personajes (Tudela, 2020) e involucrar al alumnado en los propios debates sociales que permean a dichas cintas (Martínez-Salanova, 2002).

Desde una perspectiva didáctica, la ruptura con la narrativa hegemónica mediante la inclusión de las memorias invisibilizadas ha sido una reivindicación de autoridades como Pérez (2008), quien considera que tratar el pasado traumático en la enseñanza de la historia es esencial para fomentar el pensamiento crítico y confrontar el silenciamiento al que se han visto obligadas las víctimas. En la misma línea, Díez (2020), Hernández (2020) y Sáez y Prats (2021) han concluido que incluir esta realidad puede servir también para combatir los discursos reaccionarios que están emergiendo en las sociedades occidentales y fomentar una educación en ciudadanía crítica necesaria tanto en el nivel universitario como preuniversitario.

En este sentido, el trabajo con películas producidas durante y después del franquismo en el aula es una elección muy adecuada por su capacidad para mostrar mentalidades, valores y actitudes propios del contexto en que se producen y favorecen una mejor comprensión del pensamiento histórico. Esta competencia consiste en enseñar el proceso intelectual de la profesión

de la historia por la que representa el pasado a través de la recolección, selección e interpretación de fuentes (Seixas y Morton, 2013). La mutabilidad de este nos muestra que se ha ido construyendo a lo largo de la historia y que, con respecto a sus pasados, se han aplicados diferentes significados (Lévesque, 2008).

De esta manera, el cine se convierte en un recurso idóneo por mostrar diferentes valores que, en muchos casos, se alejan de los propios del alumnado (Sánchez, 1999), lo que favorece la comparación de ambos marcos de pensamiento, así como de los cambios y las permanencias históricas del contexto del alumnado, desde el visionado activo y la investigación histórica sobre las temáticas tratadas. Además, la introducción de temas controvertidos, como la represión franquista, permite también construir conocimiento desde el pensamiento dialéctico (Santisteban, 2019), ya que resulta imposible mantenerse en la mal llamada “neutralidad” docente ante crímenes que aún no se han reparado. Este aspecto enlaza con el posicionamiento ético ante las injusticias del pasado y las obligaciones que el pasado nos impone como ciudadanos democráticos del presente (Seixas y Morton, 2013, p. 182)

Por ello, la rigurosidad del método de análisis es esencial a la hora de trabajar con fuentes. La propuesta metodológica no parte de la proyección de una película para ilustrar visualmente los contenidos, sino la incitación a un visionado activo guiado por las instrucciones docentes (Moreno, 2020; Valero, 2005). Evidentemente, ello implica un conocimiento profundo por parte de las y los docentes de las propias características de este lenguaje audiovisual que trasciende el argumento. Para ello, el profesorado debe conocer las características propias del lenguaje audiovisual, comprendiendo que el montaje o el sonido son elementos que determinan el propio relato, cuya relevancia puede estar al mismo nivel que el propio argumento cinematográfico. Por ello, no se debe olvidar de estos aspectos, aunque se privilegie el aspecto narrativo y su capacidad para problematizar las narrativas hegemónicas (Sevillano, de la Torre y Carreras, 2015). A partir de ahí, el análisis se abre a debatir y comprender que el pasado y el presente en la historia reciente se entrelazan y suscita debates éticos, especialmente, en el caso de dictaduras que han pisoteado los derechos básicos (Ortega, 2023).

En conclusión, la enseñanza del franquismo y el uso del cine en el aula permite abordar este periodo desde una perspectiva crítica. La necesaria alfabetización audiovisual en el contexto actual se vincula a la profesión de la historia, donde el pensamiento histórico debe ser la competencia esencial sobre la que plantee la planificación didáctica.

Método

La experiencia didáctica que aquí se presenta ha sido desarrollada en la asignatura Fundamentos de Ciencias Sociales del Grado de Maestro en Educación Infantil durante el curso 2023-2024. La práctica se realizó en dos grupos de prácticas, compuestos por 21 y 23 alumnas respectivamente. Se basó en la selección de una serie de películas producidas durante y después del franquismo con el objetivo de analizarlas históricamente. Tras la exposición de resultados que cada grupo obtuvo, el estudiantado debía reflexionar sobre la pervivencia de los silencios y la práctica docente. En este sentido, consideramos fundamental que las futuras maestras sean capaces de utilizarlas y estudiarlas críticamente y, gracias a ellas, conocer y trabajar el pasado reciente y sus problemáticas sociales para fomentar los valores democráticos tanto en sus vidas personales como en su futuro docente. En este sentido, se buscaban los siguientes objetivos:

- O1. Identificar temáticas históricas relacionadas con la represión franquista y relacionarlas con la memoria democrática.
- O2. Analizar el cine realizado durante y después del franquismo desde una perspectiva histórica.
- O3. Concienciarse sobre la visibilización de las víctimas para fomentar una educación democrática.

Desde el principio, estos objetivos se plantearon con relación a la competencia transversal de la asignatura, la cual cita: “analizar de forma reflexiva y crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual” (Ramón, 2023). Asimismo, se trata de una práctica que conecta con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 16, “Promover sociedades justas, pacíficas e inclusiva” (Organización de las Naciones Unidas, 2024), especialmente, por el reto que plantea el aumento de la violencia en la actualidad y la importancia de promocionar la defensa de los derechos humanos.

El proyecto se desarrolló en dos fases secuenciales. La primera consistió en una práctica grupal de cuatro estudiantes como máximo que debía analizar una cinta y relacionarla con un tema histórico. Las películas fueron las siguientes:

1. *Raza* (José Luis Sáenz de Heredia, 1941). Tema: propaganda y creación de enemigos.
2. *El espíritu de la colmena* (Víctor Erice, 1976). Tema: vida en la posguerra.
3. *Surcos* (José Antonio Nieves Conde, 1951). Tema: migración y hambre en la década de los cincuenta.
4. *Los santos inocentes* (Mario Camus, 1984). Tema: vida rural en el desarrollismo.
5. *La trinchera infinita* (José Mari Goenaga, Aitor Arregi, Jon Garaño, 2019). Tema: represión política en la posguerra.
6. *Salvador* (Manuel Hueriga, 2007). Tema: represión política en el tardofranquismo.
7. *El silencio de otros* (Almudena Carracedo y Robert Bahar, 2018). Tema: memoria democrática.

Esta muestra responde a la consideración de que la memoria democrática no puede ser trabajada de forma aislada, sino como parte del relato histórico y de una problemática que no se reducía únicamente a la violencia física. De esta manera, se deben comprender tanto las causas, los rasgos y las consecuencias del periodo franquista como el recuerdo y las emociones que genera dicho episodio (Pasamar y Ceamanos, 2020, p. 190). En esta línea, el corpus abarca desde fuentes secundarias que abordan la memoria histórica (5, 6 y 7) o se enmarcan en el género histórico (2 y 4) hasta fuentes primarias (1, 3 y 7). Una vez seleccionadas las películas, los grupos debían llevar a cabo un análisis de las películas, así como una breve investigación histórica que les permitiese conformar un contexto histórico sólido.

La segunda parte estaba orientada a la comprensión global de la violencia franquista. Cada grupo debía exponer sus resultados al resto de la clase con el objetivo de que todo el alumnado poseyese información suficiente para responder a una pregunta reflexiva: “El franquismo presenta un pasado traumático, ¿recordar e identificar a las víctimas puede ayudar a la educación para la ciudadanía democrática?” La reflexión buscaba que las futuras docentes fuesen capaces de debatir, reflexionar, e incluso, cuestionar las injusticias de los sistemas desde la perspectiva histórica (Santisteban, 2004).

El desarrollo del proyecto se planteó como un trabajo gradual a lo largo de siete sesiones que se plasmó en un cronograma (tabla 1), el cual fue entregado al alumnado durante la primera sesión de presentación del curso y, en la sesión magistral, se portó un listado de bibliografía recomendada para que recurriesen a fuentes de información adecuadas.

Tipo	Fase	Desarrollo	Metodología	Sesiones
Teoría	Magistral	Explicación de la guerra civil, el franquismo y la memoria democrática	Exposición magistral	2
	Introducción al análisis audiovisual	Explicación de análisis audiovisual y ejemplos prácticos	Teórico-práctica	1
Práctica	Análisis audiovisual	Estudio de la película seleccionada	Práctica	2
	Presentación	Exposición de resultados obtenidos	Práctica	1
	Reflexión final	Contestación de la pregunta de reflexión	Práctica	1

Tabla 1.
Cronograma

La evaluación se dividió entre la docente (4 puntos) y la coevaluación (1 punto) para que ellas mismas pudieran evaluarse. En cuanto a la primera, se contó también con una rúbrica (tabla 2) que ayudase al alumnado a comprender los criterios de evaluación.

Tabla 2. Rúbrica

Criterios	Niveles			
	0-4	5-6	7-8	9-10
Formato, estructura y redacción	No sigue formato, ni estructura y hay problemas de comprensión	Sigue formato y estructura en buena parte de las normas y la redacción necesita mejora sustancial	Sigue el formato y la estructura y la redacción es adecuada, aunque presenta inconsistencias	Sigue el formato y la estructura y presenta una redacción clara, concisa y adecuada para un trabajo académico
Análisis y contextualización	Realiza una descripción y no relaciona con el contexto	Establece una relación superficial con el contexto y no identifica todos los temas en el análisis	Analiza la mayor parte de temáticas y las relaciona con su contexto	Establece un análisis de las temáticas identificadas y las relaciona con su contexto
Reflexión final	No contesta a la pregunta y no relaciona las películas analizadas por la clase	Contesta superficialmente a las preguntas y relaciona algunas películas	Contesta a la pregunta y relaciona la película, pero necesita una mayor explicación de ideas.	Contesta a la pregunta justificando su respuesta de manera clara y concisa, y relaciona todas las películas analizadas por la clase

Resultados

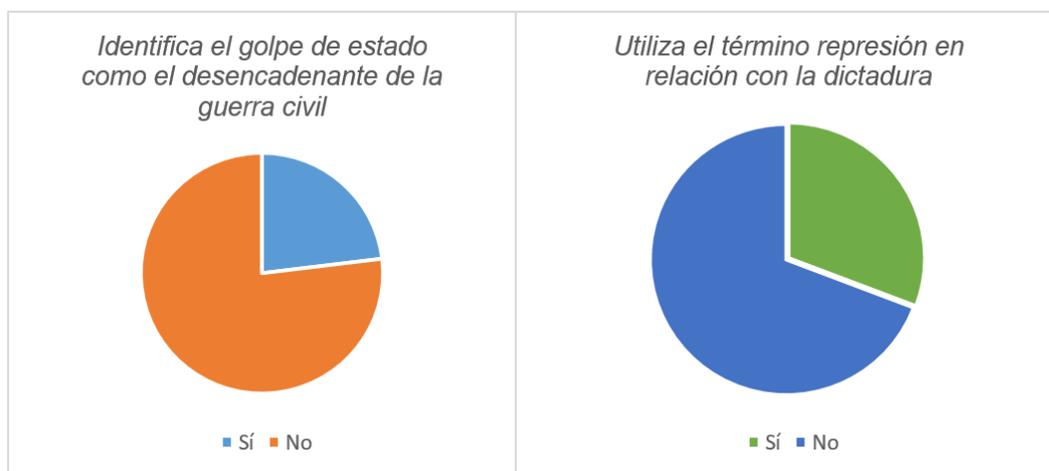
Los resultados obtenidos en ambos grupos muestran diferencias porque, debido al diferente número de discentes (21 y 23), no se analizaron el mismo número de películas, de tal manera que, en el menos numeroso, *El espíritu de la Colmena* fue descartado. En consecuencia, se han obtenido 13 trabajos en total.

Comenzando por la primera fase, dedicada al análisis histórico y fílmico de la película, la identificación, relación y explicación del tema histórico era uno de los elementos fundamentales. Aunque todos los trabajos relacionaron el tema histórico, se observó que el reconocimiento de dicha temática como una expresión de la represión solo se observó en aquellas películas que trataban la memoria histórica de manera explícita y presentaban un relato crítico al franquismo (*La trinchera infinita*, *Salvador* y *El silencio de otros*).

El análisis de los temas relacionados tenía como objetivo comprender socialmente las películas y, en segunda instancia, completar el panorama histórico para responder a la pregunta de reflexión final. En este sentido, la inclusión de *Raza* en la muestra era fundamental para entender cómo la propaganda y la creación de enemigos generó una deshumanización de los perdedores. Tal y como expresa Aintzane Rincón (2014), el posicionamiento con los que se presentaban como víctimas (bando sublevado) y la irracionalidad violenta del bando perdedor (republicano) buscaban la identificación de la audiencia

con los primeros: “a partir de la emoción que despertaban estos personajes se tendió a naturalizar el proyecto político en el que estaban inscritos y a borrar las huellas del carácter ideológico de lo que defendían” (p. 41).

A pesar de ello y de las explicaciones en clase, se pueden identificar en los trabajos la pervivencia de relatos y conceptos de las etapas de secundaria y bachillerato que, en muchos casos, olvidan aquellos relatos silenciados que problematizan el pasado reciente (Díez, 2020; Luna, Castrillo, Gillate e Ibáñez-Etxeberria, 2022). Con respecto a la película *Raza*, se utilizan afirmaciones como “fortalecer la cohesión interna del país”, “se reflejan todas las aspiraciones del bando franquista, así como los problemas de la sociedad española”. Además, se han encontrado también otras descripciones que se alejan de una conceptualización rigurosa como la descripción de la guerra civil como un conflicto por “diferencias ideológicas” o su inicio como “la consecuencia de la división de España en dos bandos [...] Además de que en esa época había una gran cantidad de enfrentamientos en la calle y radicalización”.



Figuras 1 y 2. Número de trabajos que utilizan e identifican términos historiográficos.

Como podemos ver en las figuras 1 y 2, la identificación del golpe de estado como desencadenante del conflicto (3 trabajos) o la utilización de la represión para describir al régimen (4 trabajos) demuestran que, aunque se están haciendo avances, sigue persistiendo un relato hegemónico que minimiza la centralidad de la represión (Hernández, 2020; Cuesta, 2007). Aunque las gráficas muestran una minoría de trabajos que incorporan estos aspectos, se ha podido constatar que, en el caso de las películas *Surcos* y *Los santos inocentes*, las problemáticas sobre la pobreza o la desigualdad social son señaladas mediante las siguientes expresiones: “la élite y los poderosos disfrutaban de privilegios y acceso a educación de calidad, lo que les permitía mantener su estatus y poder económico”, “la película expone las duras realidades sociales y económicas que enfrentaban aquellas familias que abandonaban el campo en busca de oportunidades en la ciudad” o “la mirada que se nos muestra en la película para enseñar la realidad de los trabajadores y el vínculo que mantenían con los señoritos”. Por ello, aunque no lo relacionan directamente

con la represión, se puede observar una visión de injusticia social al hablar de ese periodo.

Estas últimas ideas nos llevan a la utilización del recurso cinematográfico como recurso para facilitar el conocimiento. La sesión dedicada a cómo analizar las fuentes cinematográficas (Figura 1) se había centrado en una clasificación de la fuente, una breve explicación de cómo el lenguaje audiovisual construye el mensaje de la película y, por último, una contextualización histórica tanto del contenido como de la producción de la película. Los resultados demuestran que en la mayor parte de los trabajos se realizó ese análisis y relación histórica (Figura 3).



Figura 3. Número de trabajos que relacionan la película con su contexto histórico.

En cuanto a los trabajos que no relacionaban la cinta con su contexto histórico, podemos inferir una mayor tendencia a la descripción del argumento y una menor profundización. Por ejemplo, en uno de ellos se realiza una descripción de la “guardia civil y autoridades franquistas” como “[...] las fuerzas del orden que perseguían y oprimían a los oponentes políticos durante la dictadura de Franco. Las autoridades franquistas son retratadas como opresoras y violentas”. Esta descripción centrada en la construcción de personajes no ofrece ninguna explicación más sobre las razones políticas o sociales del régimen. En ambos casos, existe una distinción entre el contexto, el cual sí que posee referencias bibliográficas y explicaciones históricas, y el análisis audiovisual, enfocado únicamente en los elementos cinematográficos.

En cambio, en el resto de los análisis, la relación entre ambos permite hacer comentarios más profundos de las películas. Así, la explicación sobre la represión de las autoridades franquistas se realiza de manera más rigurosa y detallada como podemos observar en el siguiente fragmento:

Para hacer frente a estos movimientos y revoluciones, Franco no solo empleó la violencia, el encarcelamiento, la tortura y el asesinato como método represivo o de castigo, sino que se apoyó en una nueva legislación, para conseguir de manera legal la represión de los prisioneros políticos de las zonas ocupadas y de los prisioneros de guerra republicanos. Este sistema legislativo algo corrupto, se puede observar claramente [...], pues en su juicio se manipulan pruebas y se le atribuyen cargos sin fundamentar, con el objetivo de agravar su condena

Estos dos ejemplos ilustran las posibilidades que ofrece el cine como fuente histórica para utilizar en el aula. En primer lugar, permite conectar el pasado con el presente a través del contraste de valores entre los que presentan las alumnas y los de la película. Aquí es importante que, como docentes, distingamos aquellos que aparecen en las cintas de tipo primario (los personajes tendrán valores similares a los de la audiencia) de las de tipo secundaria (los valores difieren). De hecho, en este segundo caso, se asocian con la memoria histórica y la importancia de recordar a las víctimas y visibilizar la violencia estructural del régimen (Tudela, 2020).

En segundo lugar, el cine aparece también como una fuente ideal para trabajar el pensamiento histórico y crítico, ya que fuerza al alumnado a cuestionar la narrativa histórica hegemónica. En esta muestra se han podido distinguir las películas legitimadoras del régimen (*Raza*), las que reflejaban algunas problemáticas sociales de la dictadura (*Surcos* y *Los santos inocentes*) y las que criticaban la represión franquista (*El espíritu de la colmena*, *La trinchera infinita*, *Salvador* y *El silencio de otros*). A través del análisis fílmico, los relatos asépticos son confrontados con fuentes que muestran el sufrimiento o la deshumanización del otro como consecuencia de la imposición de la dictadura franquista. Así, se pueden entender los valores que defendía el régimen, las consecuencias humanas de la represión o la realidad de miles de personas que, frente al relato exitoso del desarrollismo, subsistieron en un ambiente de miseria y desigualdad.

La segunda parte del trabajo, como hemos dicho previamente, se basaba en una reflexión final que debía contestar a la pregunta: "El franquismo presenta un pasado traumático, ¿recordar e identificar a las víctimas puede ayudar a la educación para la ciudadanía democrática?" La respuesta se realizó tras las exposiciones de todos los análisis, los cuales estuvieron orientados a reflejar los aspectos más importantes de la temática asociada. De esta manera, todos los grupos conocieron la información completa antes de exponer su razonamiento.

Como resultado de ello, se puede distinguir entre los análisis de títulos individuales en pequeños grupos y la reflexión final. En esta última parte, todos los grupos de prácticas respondieron positivamente y reivindicaron la necesidad de recordar a las víctimas. De hecho, podemos observar como en la mayoría de los trabajos (figura 4), tienen incorporados en sus respuestas términos como democracia o injusticia para oponerse o definir al periodo franquista.

En cambio, derechos humanos o memoria histórica o democrática muestra una menor incidencia (8 trabajos).

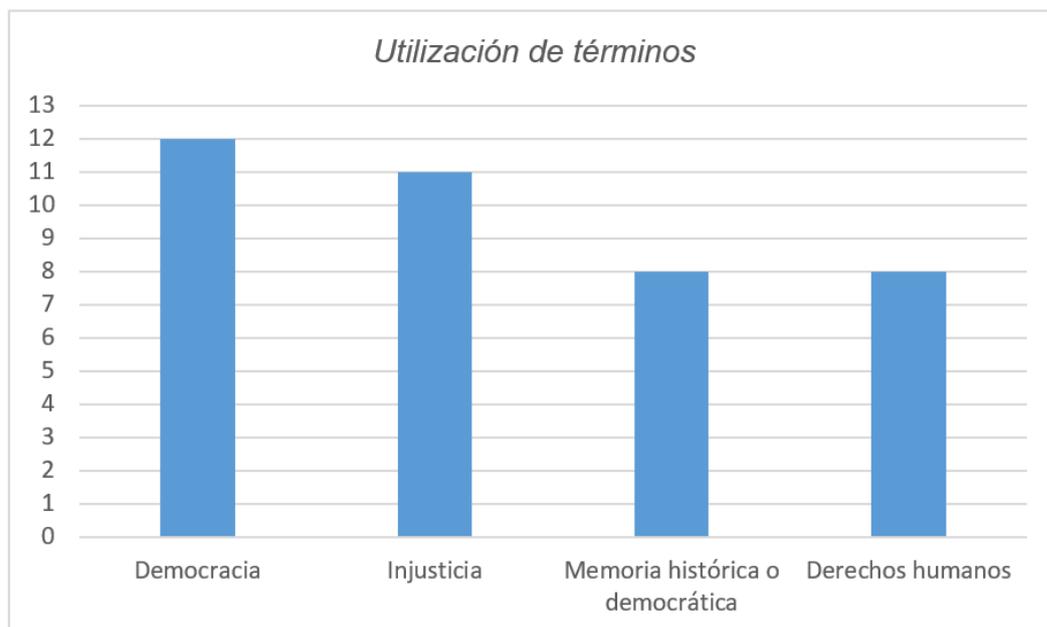


Figura 4. Número de trabajos que incluyen estos términos en su reflexión.

Aquellos trabajos que utilizan todos los términos muestran una interiorización en la relación entre democracia y derechos fundamentales con expresiones como “la idea de democracia supone, precisamente, reconocer los derechos humanos, las libertades individuales, el derecho a la verdad y el sentimiento de justicia” o “construir una ciudadanía comprometida con la democracia y derechos humanos”. Se trataría de resultados positivos porque existe una conciencia generalizada en las futuras docentes, pero como demostró un estudio publicado en 2022 (Neubauer, Nicolás y Álvarez, 2022), la relación entre democracia y derechos no se ha interiorizado porque asignaturas como historia, geografía o ciencias sociales no trabajan esta relación intrínseca.

En relación con este último aspecto, algunas reflexiones muestran expresiones que intentan posicionarse desde la equidistancia o plantean concepciones erróneas. Un ejemplo lo encontramos en una de las definiciones de la dictadura franquista como “régimen político peculiar, que dirigió la economía, la sociedad y la cultura española durante casi 40 años del siglo XX”. En la misma línea, encontramos otra afirmación que comprende la dictadura como una continuación de la guerra: “las demás películas vemos que se posicionan hacia el otro bando”. De hecho, la inclusión de las memorias conflictivas aparece reflejada, aunque desde la narrativa del distanciamiento, a pesar de que el grupo se muestre favorable a incluir los relatos de las víctimas en la pregunta de reflexión: “hay gente para la que puede ser doloroso y prefiere enterrar el pasado [...] Puede haber gente que evite el tema debido a la política, ya que no quieren que esto provoque conflictos por los diferentes ideales de cada persona”.

El problema detrás de estas afirmaciones es que, al situarlo en el plano ideológico y de la opinión, resulta difícil educar plenamente en la ciudadanía si las futuras docentes no interiorizan la importancia de que la democracia tiene muchos retos y que deben ser defendidos y conservados (Díez, 2020, p. 155).

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en este proyecto han demostrado las posibilidades que tiene el uso del cine para trabajar el pasado reciente y los episodios traumáticos, así como la importancia de incorporar la memoria histórica como parte esencial en asignaturas de ciencias sociales. En primer lugar, su naturaleza de fuente primaria o secundaria favorece la aproximación didáctica al método histórico de indagación y consigue potenciar su conocimiento sobre el periodo. La utilización, por parte del alumnado, de un método riguroso permite que se desarrolle una conciencia crítica frente a un mundo en el que proliferan las noticias falsas.

En este sentido, las problemáticas sociales actuales no pueden ser ajenas a la didáctica en el aula. Tal y como afirma Joan Pagès (2009), desarrollar el pensamiento histórico implica trabajar una serie de habilidades esenciales para convivir en una sociedad democrática como es la comprensión de causas, consecuencias o rasgos, la capacidad de argumentación de los puntos de vista o el respeto a los otros (p. 80). En este proyecto, la reflexión final profundiza en dichas habilidades y conecta al estudiantado con la problemática de la memoria histórica y democrática y las reticencias que despierta en los sectores conservadores.

Asimismo, el cine también presenta ventajas para humanizar los contenidos sobre el pasado. En multitud de ocasiones, las cifras o un relato sin visibilizar las consecuencias humanas puede incidir en el distanciamiento del alumnado con el pasado reciente. Sin embargo, este recurso audiovisual, a diferencia de otros con diferentes formatos, consigue transmitir valores y generar debates gracias a la propia condición de la narrativa clásica asentada en la empatía con los protagonistas. De esta manera, trabajar contenidos como la memoria histórica o democrática puede ser mucho más efectiva con aquellas películas que plantean un debate o se centran en la propia represión franquista (Tudela, 2020).

Así, las películas individuales analizadas en grupo permiten un conocimiento más profundo sobre ese periodo histórico, pero presenta la desventaja de obtener información insuficiente e impide distinguir los aspectos procedentes de la subjetividad del autor y aquellos que pueden considerarse expresiones culturales. De esta manera, a través del aprendizaje cooperativo a diferentes niveles, los resultados han resultado ser más fructíferos. Como se ha podido observar, la visión parcial del análisis sobre el franquismo quedaba superada

con el conocimiento del resto de películas ya que, gracias a las exposiciones, el alumnado podía ser consciente de ciertos rasgos estructurales del franquismo.

No obstante, los resultados también han reflejado la pervivencia de la pretendida equidistancia por parte del alumnado a la hora de definir la dictadura o de considerar la memoria histórica como una parte esencial de la historia. Resulta preocupante porque refleja la continuidad de ciertas tendencias didácticas en el profesorado de historia y ciencias sociales de abordar este periodo de manera acrítica (Martínez, Sánchez y Muñoz, 2022).

Este aspecto requiere de una reflexión ante las posibles debilidades que puede presentar el proyecto. Para mejorar esta práctica, creemos que la primera parte debe incluir visionados conjuntos de todo el grupo-clase. Por ello, *Raza* y *El silencio de otros* pueden ser dos ejemplos que facilitan la comparación, el análisis y la exploración de las temáticas que se quieran trabajar. De esta manera, en el aula se puede profundizar en los siguientes tres aspectos:

- El significado de propaganda y sus consecuencias reales.
- Las diversas representaciones del pasado.
- Las diferencias entre fuentes primarias y secundarias.

Además, se trató de un proyecto final de cuatrimestre, lo que dificultó la corrección y el debate sobre estas ideas erróneas sobre la idea franquista o la memoria. En este sentido, debería ser abordado como un proyecto cuatrimestral sobre el que giren todos los ejercicios, favoreciendo una retroalimentación continuada. En consecuencia, el trabajo de la memoria democrática en el aula es un asunto urgente y necesario en la educación de las futuras maestras, las cuales serán responsables de formar a las futuras generaciones.

A modo de conclusión, la ciudadanía democrática no puede conformarse sin atender a la memoria histórica y democrática tal y como estableció el Observatorio de la Enseñanza de la Historia en Europa del Consejo de Europa (2023). El reconocimiento de las víctimas y la inclusión de sus relatos problematizadores en las asignaturas de Ciencias Sociales es fundamental para enriquecer el discurso histórico y acercar al alumnado a las problemáticas sociales (Körber, 2021). El cine es un recurso excelente para trabajar este tipo de cuestiones controvertidas en el aula. Además de ser una fuente que aparece en un contexto histórico y geográfico concreto, sus historias abordan rasgos políticos, culturales, económicos y sociales que resultan más sencillos de comprender.

Por otra parte, también refleja un posicionamiento subjetivo y social sobre una temática concreta. En el caso de la memoria histórica, la negación de la reparación de las víctimas del bando perdedor de la guerra civil durante el franquismo y el intento de olvido desde la transición han dificultado el reconocimiento social. Por ello, las películas permiten un espacio a aquellos

relatos expulsados de los discursos hegemónicos. En el caso de la historia de España, el persistente intento por no tratar temas como la represión franquista ha generado un enorme desconocimiento de la violación de derechos humanos que se perpetró durante y después de la dictadura. Por ello, trabajar el cine en el aula puede ayudar a llenar los huecos que el alumnado tiene desde la secundaria. En el caso de la memoria democrática, es una tarea urgente para afrontar los nuevos retos a los que se enfrentan las democracias, en particular, con el ascenso de los movimientos reaccionarios.

Referencias

- Babiano, J., Gómez, G., Míguez, A., y Tébar, J. (2017). *Verdugos impunes. El franquismo y la violación sistémica de los derechos humanos*. Pasado & Presente.
- Borraz, M. (2022, 13 de octubre). Jóvenes y memoria histórica: el golpe de Franco fue “una revolución” y la Guerra Civil, un “levantamiento del pueblo”. *elDiario.es*. https://www.eldiario.es/sociedad/jovenes-memoria-historica-golpe-franco-revolucion-guerra-civil-levantamiento-pueblo_1_9605842.html
- Cuesta, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Octaedro.
- Díez, E. J. (2020). *La asignatura pendiente. La memoria histórica democrática en los libros de texto escolares*. Plaza y Valdés.
- Díez, E. (2001). El montaje del franquismo: la política cinematográfica de las fuerzas sublevadas. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 23, 141-157. <https://revistas.ucm.es/index.php/CHCO/article/view/CHCO01011110141A>
- Ferro, M. (1995). *Historia contemporánea y cine* (R. de España, trad.). Ariel (Obra original publicada en 1977).
- González, E. (2024). *Política y violencia en la España contemporánea II. Del Cu-Cut al Proceso (1902-2019)*. Akal.
- Gorgues, R. y Goberna, J. (1998). El cine en la clase de historia. *Comunicar*, 11, 87-93. <https://doi.org/10.3916/C11-1998-14>
- Hernández, F. (2020). Didáctica de la historia. Enseñar el franquismo, esclarecer el presente, educar para el futuro. En Z. Box y C. Rina (Eds.), *El franquismo en el caleidoscopio. Perspectivas y estudios transdisciplinarios sobre la dictadura* (pp. 167-186). Comares.
- Körber, A. (2021). Historical consciousness, knowledge, and competencies of historical thinking: An integrated model of historical thinking and curricular implications, *Historical Encounters*, 8(1), 97-119. <https://doi.org/10.52289/hej8.107>
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century*. University of Toronto Press.
- Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática. *Boletín Oficial del Estado*, 252, de 20 de octubre de 2022. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-17099-consolidado.pdf>
- Luna, U., Castrillo, J., Gillate, I. e Ibañez-Etxebarria, A. (2021). Conocimientos del profesorado en formación inicial sobre la guerra civil y su tratamiento en las aulas. *El Futuro del Pasado*, 13, 613-639. <https://doi.org/10.14201/fdp.27113>
- Martínez, R., Sánchez, M., y Muñoz, 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>
- Martínez-Salanova, E. (2002). El cine, otra ventana al mundo. *Comunicar*, 18, 77-83. <https://doi.org/10.3916/C18-2002-12>

- Moreno, J. R. (2020). WALL·E en el aula de Ciencias Sociales: Trabajar el cambio climático a través del cine post-apocalíptico. *Making of: cuadernos de cine y educación*, 151, 19-24.
- Moreno, J. R. (2018). Educar en igualdad de género mediante el cine. "Volver" de Pedro Almodóvar. *Making of: cuadernos de cine y educación*, 141, 21-28.
- Moreno, R., y Candela, V. F. (2018). Amnistía y (Des)memoria en la transición española. *E-I@tina. Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, 16(64), 48-61. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/elatina/article/view/2924>
- Neubauer, A., Nicolás, M., y Álvarez, S. (2022). Educación en derechos humanos para una ciudadanía democrática en los currículos de España, Finlandia e Irlanda: un estudio comparado. *Aula Abierta*, 51(3), 219-226. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.3.2022.219-226>
- Observatorio de la Enseñanza de la Historia en Europa del Consejo de Europa (2023). *OHTE General Report on the State of History Teaching in Europe*. <https://rm.coe.int/2023-coe-oh-te-general-report-en-volume-1/1680b17530>
- Organización de las Naciones Unidas (2024). *Objetivo 16: Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas*. Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado el 10 de febrero de 2024 de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/peace-justice/>
- Ortega, J. I. (2023). Cine, temas controversiales y enseñanza de la historia en la formación inicial del profesorado. En E. Castro (Coord.). *Interrelaciones entre la imagen, el texto y las tecnologías digitales. Nuevas perspectivas en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 171-184). Dykinson.
- Pagès, J. (2018). Los retos de la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. ¿Qué profesorado, qué ciudadanía, qué futuro? *Reseñas de enseñanza de la historia*, 16, 15-46. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3599/60643>
- Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de enseñanza de la historia*, 7, 67-92. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3884>
- Pasamar, G., y Ceamanos, R. (2020). *Historiografía, historia contemporánea e historia del presente*. Síntesis.
- Pérez, J. S. (2008). Memoria y poder. La historia como empresa crítica. En J. Mainer (Coord.), *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas* (pp. 15-50). Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Ramón, I. (2023). *Fundamentos de las Ciencias Sociales – 800294*. Universidad Complutense. Recuperado el 10 de febrero de 2024 de <https://www.ucm.es/estudios/grado-educacioninfantil-plan-800294>
- Rincón, A. (2014). *Representaciones de género en el cine español (1939-1982): figuras y fisuras*. Centro de estudios políticos y constitucionales, Universidad de Santiago.
- Romano, Silvia (1996). "Cine e Historia. Notas sobre la aplicación del cine en la didáctica de la historia", *Estudios: Centro de Estudios Avanzados*, 6, 131-141. <https://doi.org/10.31050/re.v0i6.13998>
- Sáez, I., y Prats, J. (Eds.) (2021). *Memoria histórica y enseñanza de la Historia*. TREA.
- Sánchez, I. (1999). El cine, instrumento para el estudio y la enseñanza de la Historia. *Comunicar*, 13, 159-164. <https://www.redalyc.org/pdf/158/15801325.pdf>
- Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y la educación política. En M. I. Vera-Muñoz y D. Pérez (Coords.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUP-DCS)
- Santisteban, 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>

- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson.
- Sevillano, M. L., De la Torre, S., y Carreras, C. (2015). El cine, recurso formativo. 18 años de investigación del grupo GIAD. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, 46, 87-101. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i46.06>
- Tudela, A. (2020). Cine y audiovisual para trabajar la memoria histórica. En M. E. Cambil, F. de Oliveira, A. R. Fernández, G. Romero y A. J. Rui (Eds.), *Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. Proyección educativa* (pp. 691–703). Universidad de Granada.
- Valero, Tomás (2005). Cine e Historia. Una propuesta didáctica. *Making of: cuadernos de cine y educación*, 32, 21-27. https://www.cinehistoria.com/propuesta_didactica_en_making_of.pdf