



Trabajo Fin de Máster

Didáctica de la Guerra Civil: El papel de la literatura
y el cine en la enseñanza histórica de la Guerra Civil
Española en las aulas

Civil War didactics: The usage of literature and films
on history teaching of the
Spanish Civil War in the classroom

Autor

Víctor de Julián Marqueta

Director

Sergio Sánchez Martínez

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Año 2021-2021

Índice:

1. Introducción.....	3
2. Importancia de la Guerra Civil y su desarrollo historiográfico.....	4
3. Didáctica de la Guerra Civil a través de la literatura.....	6
3.1 Usos didácticos de la literatura para el aprendizaje histórico.....	6
3.2 Literatura: novela histórica y poesía de la Guerra Civil.....	11
4. Didáctica de la Guerra Civil a través del cine.....	16
4.1 Usos didácticos del cine para el aprendizaje histórico.....	17
4.2 Cine y otros recursos audiovisuales en la Guerra Civil.....	20
5. Conclusiones.....	24
6. Bibliografía.....	25
7. Anexos.....	28

1. Introducción:

El presente trabajo parte de la premisa de que la ficción, que representamos a través de la literatura y algunos recursos audiovisuales entre los que destacamos principalmente el cine, no resulta ser un método que paralice el mundo didáctico de la historia, sino que es un medio que facilita que gire la rueda de comprensión histórica en el ámbito educativo.

Concretamente, nos proponemos vincular este tipo de metodologías para la didáctica de la Guerra Civil Española, dada su imperiosa actualidad a pesar de que hayan transcurrido ya 85 años desde su desencadenamiento. Un periodo histórico en el que destaca la violencia, la ruptura social y la internacionalización de la guerra y la propaganda, la cuál ha llegado hasta nuestros días de una forma simplificada y descontextualizada por las múltiples memorias colectivas. Estos hechos han provocado que en la actualidad, la Guerra Civil sea un tema delicado de tratar en las aulas si nos centramos únicamente en el desarrollo historiográfico de la misma apoyado en los libros de texto, aunque sigan siendo una base importante del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

Por ello, consideramos que a la hora de tratar la Guerra Civil en el aula, deberemos adaptarnos a las necesidades presentes, requiriendo del uso interdisciplinar de la literatura y el cine, al que los alumnos de ESO y Bachillerato están cada vez más acostumbrados. Planteamos como consecuencia, elaborar una breve contextualización de la evolución de la historiografía sobre la Guerra Civil que acabó afectando de forma superficial a los contenidos de los libros de texto, para poder posteriormente plantear métodos didácticos alternativos a través de la ficción.

Dichas alternativas, vendrán respaldadas por diversos autores que nos proponen metodologías diferentes que nos permiten utilizar la literatura y el cine en el aula para comprender mejor la historia en general, y la Guerra Civil en concreto. Dándonos ejemplos directos con obras literarias, recursos audiovisuales y cinematográficos que se pueden trabajar en el aula de diversas formas para comprender la historia y en concreto la historia de la Guerra Civil, en dónde Hernández Cardona y Torruella han realizado numerosos avances y propuestas didácticas relacionadas con la ficción. Destacar también que, en la medida de lo posible, tomaremos en cuenta a docentes que trataron de llevar al aula las propuestas que aquí mostramos, pues esto nos proporciona a su vez las ventajas y desventajas de dichos recursos didácticos basadas en análisis empíricos.

En definitiva, tratamos de plantear herramientas alternativas concretas que sean capaces de combinar, compatibilizar e interrelacionar la literatura y el cine para la comprensión de la historia de forma interdisciplinar, rompiendo con la falsa idea de que la ficción y la historia son incompatibles entre sí dentro del aula y demostrando que se enriquecen mutuamente.

2. Importancia de la Guerra Civil y su desarrollo historiográfico:

Han pasado ya 85 años desde el inicio de la Guerra Civil Española, pero ésta sigue manteniendo una relevancia histórica evidente para con nuestro presente. Algo que se ha podido reflejar a través de esos lemas incendiarios surgidos durante la campaña electoral para las elecciones madrileñas del 4 de mayo de 2021; en la que se pretendía dar lugar a un nuevo “frente popular contra el fascismo” o se contraponía el “comunismo frente a la libertad”. Lemas propagandísticos que nos muestran esas múltiples memorias cruzadas y sin embargo confrontadas violentamente, que deforman ese pasado al que hacen referencia descontextualizándolo por completo.

Por otro lado, aunque la historiografía ha tratado de objetivar el conocimiento que tenemos sobre el conflicto, no se debe obviar el hecho de que la historiografía sobre la Guerra Civil no ha estado exenta del contexto histórico que la vio nacer. Y ha ido evolucionando a pasos agigantados hasta la actualidad, haciendo autocrítica sobre la que le precedió desde múltiples enfoques y perspectivas.

Tomando de referencia el artículo de Chris Ealham (2008), podemos apreciar que la historiografía franquista presentó la Guerra Civil como un hecho inevitable que respondía a la necesidad de acabar con la influencia extranjera sobre la moral española que la guiaba hacia el comunismo, el separatismo y la masonería. Obviando que fue fruto de un golpe de estado fallido provocado por militares derechistas (Casanova, 2013). Por otro lado, la historiografía prosoviética, también tendió a tomar posiciones maniqueas sobre el conflicto, dando un papel primordial a esa lucha entre la “democracia y el fascismo”, y ensalzando de forma sobredimensionada el papel del PCE en la consolidación del frente popular antes de la guerra (Ealham, 2008).

De estos primeros análisis, surgió la idea de las “dos Españas”, a la que pronto le sucedió la de las “tres Españas”, siendo la tercera para algunos la que trató de tomar una vía más central y neutral (Preston, 1998), y para otros la España revolucionaria (Moradiellos, 2004). Por otro lado, con la llegada de la Transición, también se aproximó “el pacto del olvido”, restringiendo las reinterpretaciones historiográficas de la época postfranquista en sus inicios, promoviendo la idea de que la Guerra Civil recayó por igual en todos los españoles (Aguilar Fernández, 1996). Con ello, se priorizó la “desmemoria” para no poner en peligro la nueva democracia asentada en la “reconciliación nacional”, a costa del dolor de los vencidos en la guerra y del desarrollo historiográfico sobre la Guerra Civil (Ealham, 2008).

Sin embargo, desde principios de los años 80 se comenzaron a tratar poco a poco estudios locales sobre la represión franquista que fueron desarrollados cada vez más a fondo, sobre todo durante la década de los 90. Hecho que facilitó tanto la creación de la *Ley de la Memoria Histórica* para ofrecer algo de dignidad a las víctimas del

franquismo, como nuevas reinterpretaciones historiográficas que rompieron con las tesis maniqueas. En esta línea, Rafael Cruz (2006) rompe con la interpretación que consideraba inevitable el desencadenamiento de la Guerra Civil. Por otro lado, Ángel Viñas (1984), muestra claramente la rápida internacionalización de la guerra y la desigual ayuda en el bando sublevado y el republicano, lo que facilitó la derrota del segundo, aunque las tesis franquistas promovieran la idea de que el apoyo recibido fue igual en ambos bandos. Por lo tanto, la historiografía más reciente ha tratado de evidenciar las múltiples causas que facilitaron el desencadenamiento de la Guerra Civil, advirtiendo también del auge de las movilizaciones sociales previas al estallido de la misma y a la fascistización del escenario europeo; y ha facilitado nuevos enfoques en torno al conflicto, como la historia social y la de género, que tradicionalmente habían sido olvidadas (Ealham, 2008).

La complejidad del conflicto sin embargo, debe ser tenida en cuenta en el presente trabajo para su desarrollo didáctico, por lo que podríamos destacar también la labor de Julián Casanova en este aspecto. Casanova (2013) ha sido capaz de proponer una obra de síntesis que resume con una narrativa amena todo el conflicto sin dejar de lado la complejidad multicausal del mismo, a pesar del título que nos recuerda a esas “dos Españas”¹. En el prólogo a la edición en español, ya advierte

a quienes sepan mucho sobre la Guerra Civil, esta historia quizá les parezca breve, poco profunda. Pero en mis numerosos encuentros con maestros, profesores de enseñanza media y estudiantes he constatado que faltan libros de este tipo, concisos y de prosa accesible y con la garantía de una investigación rigurosa y profesional (Casanova, 2013, p. 2).

Incluyendo al mismo tiempo, la visión de corte literario que se puede extraer de algunos autores de la época, en donde destacaría especialmente George Orwell con *Homenaje a Cataluña* (Casanova, 2013).

De la necesidad de tratar la didáctica de la Guerra Civil y su complejidad, que todavía aún hoy genera discusiones acaloradas, de una forma más activa y amena. Y lograr superar algunas de las carencias que se han constatado con el uso de libro de texto o los manuales más tradicionales que siguieron una estela simplificada y superficial de corrientes historiográficas ya desechadas, especialmente a la hora de tratar la violencia y la represión durante la Guerra Civil y el franquismo (Valls, 2007). Surge el objeto de tratar de tener en cuenta la literatura como un elemento útil para la comprensión y enseñanza del conflicto. Lo que nos ha llevado también a analizar el uso del cine como método didáctico que, desde la ficción, nos ayuda a aproximarnos a la didáctica de la realidad histórica de forma amena y efectiva a través de diversos autores que han logrado aplicarlo con éxito.

¹ La obra de síntesis se titula: “*España partida en dos: breve historia de la Guerra Civil española*”.

3. Didáctica de la Guerra Civil a través de la literatura:

Tomando como referencia las palabras que dedicó el historiador norteamericano Gabriel Jackson en 1982 en el prólogo de las primeras obras de Maryse Bertrand de Múñoz

gran parte de la experiencia humana más significativa no aparece en documentos reales, sino en obras de ficción. Nadie pone en entredicho que las mejores novelas ilustran la historia de una época. Pero con frecuencia, otras obras de menor repercusión, precisamente por resultar menos imaginativas contribuyen aún más a comprender la historia de acontecimiento complejos, espectaculares y controvertidos (Bertrand de Múñoz, 1996, p. 87).

Por otra parte, también debemos tener en cuenta que los textos literarios, pueden reproducir y legitimar una visión del mundo específica, y es imprescindible evitar que se asuma directamente una visión del pasado cerrada e idealizada. Según Becerra (2015), la literatura posmoderna de la Guerra Civil -cuya producción se iniciaría a partir de 1989 según el propio Becerra-, tenderá a crear esas visiones a través de una literatura evasiva formalizada a través de la nostalgia, que oculta a su vez la ideología inherente a la misma. Para Frederic Jameson, dicha visión nostálgica del pasado, podría empañar su contemporaneidad y podría suponer “la pérdida de nuestra posibilidad vital de experimentar la historia de un modo activo” (Jameson, 1991, p. 52), o dicho de otra manera, la pérdida de la historicidad que pueden entrañar las obras literarias si son analizadas de forma literal y acrítica (Becerra, 2015).

Con todo ello, se debe destacar que el objetivo principal de este apartado del trabajo, será mostrar cómo se podría trabajar la literatura como medio didáctico para la comprensión de la historia en general, y cómo se podría trabajar su aplicación didáctica para la comprensión específica de la Guerra Civil. Aunque para ello se deba partir de estas líneas teóricas que facilitan que entendamos la utilidad y los peligros potenciales que conlleva tratar con obras literarias a la hora de comprender la historia.

3.1 Usos didácticos de la literatura para el aprendizaje histórico:

Virginia Cuesta (2004), considera que la enseñanza histórica requiere, por parte del docente, de un bagaje intelectual sobre la materia que aúne el corpus de conocimientos fundamentales de la disciplina histórica y sus principales debates historiográficos. Con el objetivo de poder relacionar ambos con las ciencias sociales y otros estudios humanísticos asociados a la historia. Siendo especialmente relevantes para tratar en el aula, la historia cultural y la nueva historia narrativa (Cuesta, 2004). Asimismo, también considera que se debe tener en cuenta la psicología de la educación y su evolución, la cual ha culminado en un modelo de enseñanza-aprendizaje constructivista. La base de este modelo constructivista a su vez, tomaría el concepto de “Zona de Desarrollo Próximo” y la “transformación” de los conceptos cotidianos en científicos de Vygotsky

(Vygotsky, 1979); mientras que de Piaget tomó “la capacidad o competencia histórica” que podríamos encuadrar en la etapa de desarrollo formal en la adolescencia, y ambas facilitaron que se abrieran las tesis del pensamiento narrativo a través de Bruner (Cuesta, 2004). Por último, esta autora también ha considerado imprescindible tener en cuenta la función institucional de la escuela y su desarrollo histórico, para identificar la importancia del cambio en el lenguaje educativo, y su significación histórica (Cuesta, 2004).

Con todo ello, Cuesta compatibiliza parte de la enseñanza tradicional con un nuevo tipo de enseñanza, identificando la importancia de la narración en la didáctica de la historia, y propuso que los docentes de historia tomaran

una nueva Historia-relato que recupere la centralidad del sujeto y los temas que movilizan la experiencia de los actores sociales tales como la opresión, el trabajo, la pobreza, la educación, las manifestaciones artísticas, las prácticas culturales, etc. Y fomentar o buscar nuevamente los medios para que los alumnos lean... lean interpretando e interpelando los textos a través de su propia experiencia (Cuesta, 2004, p. 57).

Pero también fomentó un aprendizaje activo basado en el desarrollo del pensamiento narrativo, que permita a los estudiantes realizar actividades por escrito que sirvan para mostrar su interpretación del pasado recreándolo a través de una ficción narrativa con pretensión de veracidad (Cuesta, 2004). Con esta última propuesta, la cual llevó a cabo en estudiantes de entre 11 y 15 años de Buenos Aires, logró analizar los contenidos y conceptos históricos que lograron alcanzar, y al mismo tiempo las principales dificultades que ésta experiencia conllevó.

Con respecto a los problemas generales encontrados una vez analizó las producciones narrativas de los estudiantes, se señalaron doce que podemos agrupar en cinco bloques.

En primer lugar se encontrarían las dificultades para comprender esquemas conceptuales de organización del fluir del tiempo (lineal, circular, temporalidad mítica, estática) y la localización espacial y temporal. En segundo lugar estaría una tendencia en poner el foco en lo conocido que se refleja en una identificación por el uso de la primera persona; la recurrencia a los relatos autorreferenciales e interpretaciones sociales y personales de la relaciones de género, poder, trabajo; la tendencia a una proyección presentista occidentalizada que dificulta una perspectiva múltiple a la hora de entender otras culturas; o el recurso a estructuras narrativas que se reiteran y ordenan el discurso de cada alumno (“forma-cuento”). En tercer lugar, podemos destacar el distanciamiento por elección del tiempo verbal condicional o subjuntivo y dificultades de los alumnos para asumirse como autores totales. Un cuarto punto sería una tendencia a escoger un enfoque extremado (negación o señalamiento enfático) de temas sociales como la opresión, la desigualdad y la pobreza. Y, finalmente, los problemas

relacionados con el final de la obra tales como una tendencia a usar el “final feliz” o dificultades para concluir los escritos. (Cuesta, 2004).

Sin embargo, las ventajas de este método también fueron notables en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre ellas podemos destacar que han facilitado la construcción y deconstrucción de conceptos de forma activa, y la incorporación del conocimiento que tienen los adolescentes sobre lo cotidiano complejizándolo a través de la narración histórica. De esta forma, aunque sus escritos interfieran entre sucesos pasados y presentes, rompen con sus marcos de referencia preestablecidos facilitando que comprendan mejor otras mentalidades pasadas, así como los procesos de cambio y continuidad de la naturaleza social de las instituciones y creencias humanas. Este tipo de actividad, en definitiva, logra hacer partícipe al alumnado de la construcción histórica de forma directa con una marca personal. Y, al mismo tiempo, fomenta que el alumnado reconozca la ficción de su relato siempre y cuando se trabaje dualmente la lectura crítica de los procesos históricos con la escritura narrativa (Cuesta, 2004).

Otros ejemplos del uso de la literatura como método didáctico para comprender la historia, han sido evidenciados a través de Andrés Palma Valenzuela, que ha llevado a cabo diversas actividades que compatibilizan interdisciplinariamente el ámbito literario con la historia a través de la novela histórica (Valenzuela, 2019).

La novela histórica, sería para Valenzuela, el medio que permite unir los mundos reales históricamente con los posibles, pues siguiendo a Dolézel (1997), toda ficción literaria sería una construcción ficticia con anclajes reales que facilitan su comprensión. Mientras que al mismo tiempo la realidad histórica se reduciría a una acumulación de hechos pasados que adquieran coherencia con la elaboración de un relato histórico, que no puede evadir la subjetividad (Valenzuela, 2019). Si seguimos a Benedetto Croce además, concretaríamos que, la historia, no puede evadir la subjetividad contemporánea, porque “por remotos o remotísimos que parezcan cronológicamente los hechos que entran en ella, es, en realidad, historia referida siempre a la necesidad y a la situación presente” (Croce, 1971, p.11).

Partiendo de esa tesis, Valenzuela (2019) realizó una serie de experiencias didácticas que trataron de utilizar doce novelas históricas concretas como un medio instrumental con el que trabajar y mejorar las competencias temporal, lingüística y espacial de su alumnado. Al mismo tiempo que tratarían de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en el tiempo histórico, el espacio antropológico y geográfico y las realidades patrimoniales, vinculando todo ello al ámbito didáctico de la historia.

En este caso, la experiencia no fue realizada con alumnos de educación secundaria, sino con más de mil estudiantes del segundo curso de magisterio, aunque eso no quiere decir que no se pueda adaptar dicha experiencia para alumnos de Bachillerato, ESO o incluso

primaria. De hecho, uno de los estudiantes afirmó tras haber participado en esta nueva forma de aprender y enseñar historia que “Es una experiencia muy útil como recurso, pero consideramos que para Primaria hay que elegir textos cortos” (Valenzuela, 2019, p. 28).

Algunas de las principales ventajas que se lograron identificar con esta experiencia podrían ser la mejora del conocimiento del marco histórico, geográfico, antropológico y patrimonial de cada novela histórica con una mayor motivación basada en un aprendizaje más activo que trata de alejarse de métodos más tradicionales. También un aumento del desarrollo del pensamiento crítico del alumnado ante situaciones diversas, así como la identificación del hecho de que las ciencias sociales y la historia requieren de ser entendidas para poder ser comprendidas en su totalidad sin excluir el ámbito memorístico mediante una experiencia interdisciplinaria (Valenzuela, 2019).

Por otra parte, si atendemos a las desventajas de esta experiencia se podrían destacar algunos problemas que se tuvieron para elegir textos claros con temas atractivos para el alumnado y coherentes con los contenidos y herramientas vinculadas al pensamiento histórico que se querían potenciar. La pobreza en el desarrollo de un vocabulario adecuado para elaborar textos de calidad, lo que implicó que se no se desarrolló adecuadamente la competencia en comunicación lingüística. Dificultades para distinguir entre la realización de un resumen de la obra en cuestión y elaborar un marco histórico, dada la escasez de conocimiento que tenía el alumnado sobre la época a tratar a través de cada novela histórica. También carencias para desvincular los prejuicios presentistas para comprender adecuadamente los hechos pasados, y dificultades para comparar críticamente algunos hechos históricos con los sucedidos en un periodo histórico similar o con el propio presente (Valenzuela, 2019).

Siguiendo con la utilidad didáctica de la novela histórica para comprender la historia, Manuel García García también puede ser una referencia a tener en cuenta. En este caso, se centrará específicamente en el uso didáctico de la novela histórica juvenil, la cuál identifica con una serie de características esenciales. Entre ellas podemos destacar que suele ser un relato protagonizado por personajes jóvenes que permiten conectar con un lector adolescente, al identificarse con mayor facilidad con ellos y compartir inquietudes parecidas. A ello se le uniría un contexto histórico específico que trata de ser lo más veraz posible al mismo tiempo que evoca una narrativa atractiva para un lector que no está acostumbrado a un vocabulario histórico complejo. Este hecho además dificulta su capacidad para comprender procesos muy abstractos, por lo que estas obras suelen ser de poca extensión y con una trama literaria sencilla y simple cuya vertiente didáctica prioriza promover valores universales (García, 2016).

Con todo ello, Manuel (2016) considera que el valor didáctico que se le puede dar a la novela histórica juvenil es el favorecimiento de la lectura aumentando su nivel léxico-

cultural. El desarrollo de la competencia lingüística, así como la competencia social y cívica con la transmisión de ciertos valores morales. Y también facilita profundizar en el estudio del pasado y en parte del vocabulario histórico de una época determinada de forma amena acercando los hechos pasados al presente con una narrativa más liviana que la que se suele aplicar en la historia.

Para verificar estas tesis, Manuel llevó a cabo una experiencia didáctica centrada en una serie de fichas de lectura basadas en fragmentos de dos novelas históricas escogidas por el docente para trabajarlas con alumnos de 2º de la ESO cuyas edades comprendían los 13 y 14 años. Esto se trabajó así porque era inviable trabajar las novelas por completo en el tiempo que Manuel tenía para implementar su propuesta y sus estudiantes no estaban acostumbrados a trabajar de esta forma. Destacar además que, antes de implementar dicha propuesta, informó al alumnado de la misma y estableció una delimitación clara entre los aspectos ficticios de los históricos en las novelas que iban a trabajar. Algo que les permitiría tomar una conciencia crítica para trabajar con otras novelas históricas juveniles en un futuro (García, 2016).

Los fragmentos de las novelas con las que trabajaron fueron por un lado *Los Tres Amigos* de José Luis Corral Lafuente, y *El tiempo y la promesa* de Concha López Narváez, dado que los estudiantes iban a trabajar la Edad Media y parte de la Edad Moderna en el momento en el que se implementó la actividad y trataban contenidos que se habían podido trabajar previamente en algunas clases. Con esos fragmentos, se elaboró una ficha que contenía un resumen de la novela, algunos fragmentos relevantes de la misma, preguntas sobre los fragmentos escogidos de la novela y algunos contenidos históricos relacionados con ella. También se adjuntó información adicional para profundizar voluntariamente en otros documentos relacionados con la novela, la historia u otras novelas históricas de interés (García, 2016).

Con el desarrollo de esta experiencia, logró concluir, a través de lo que realizaron los estudiantes y una encuesta de satisfacción personal con respecto a la actividad, que supone una buena metodología de apoyo a la clase magistral que reforzó los contenidos históricos que ya conocían de una forma más amena. También facilitó el desarrollo de las competencias lingüística, de aprender a aprender y la social y cívica trabajando temas transversales en Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Literatura. Y por último, les facilitó una mejor comprensión del conocimiento histórico y del espacio geográfico al mismo tiempo que les facilitaba un acercamiento a la historia más cercano con sus intereses juveniles (García, 2016).

Por contra, también se detectaron con esta experiencia algunas problemáticas que, sin embargo, tampoco hubieran sido detectadas con una clase magistral tradicional. Entre ellas podemos destacar cierto presentismo y falta de perspectiva histórica a la hora de responder a las preguntas planteadas, y dificultades para responder adecuadamente a las

preguntas vinculadas a la comprensión reflexiva del fragmento. Aunque es probable que estas dificultades se deban a que los estudiantes no estaban acostumbrados a este tipo de dinámicas de trabajo (García, 2016).

3.2 Literatura: novela histórica y poesía de la Guerra Civil:

Ya se ha podido apreciar el uso y vinculación directa entre la literatura y la historia a través de la didáctica, pero esto se puede apreciar aun más concretamente en la Guerra Civil Española (GCE). Pues siguiendo a Hernández Cardona y Torruella

la GCE generó, y genera todavía, ríos de tinta. Es uno de los hechos históricos que ha obtenido un más amplio eco en los distintos géneros literarios: narrativa, novela, teatro, poesía etc. Autores de las más nacionalidades, en el pasado y el presente, han aportado puntos de vista, emociones y sensaciones (Hernández Cardona y Torruella, 2013, p. 117).

De todos estos recursos literarios aquí mencionados, hemos tomado como referencias principales la poesía y la novela histórica como recursos didácticos válidos para la comprensión histórica de la Guerra Civil Española.

Con respecto a la poesía, lo cierto es que es un tema que apenas se trata el currículo oficial de educación secundaria para el currículo de Geografía e Historia del BOA (2016), a pesar de que es un recurso importante para comprender el cambio en la narrativa de la Guerra Civil. En esta línea, podríamos acudir a Ramón Pérez Parejo (2011) como uno de los autores que más ha tratado y reivindicado el uso de la poesía de la Guerra Civil como método didáctico para la comprensión de la misma. Parejo lo haría estableciendo diversas subdivisiones temáticas dentro de esta poesía con el objetivo de proporcionar algunos fragmentos útiles para su uso didáctico en la ESO y Bachillerato.

Uno de los aspectos destacables del planteamiento que propone es mostrar el auge de la producción poética como medio propagandístico en ambos bandos, pudiendo identificar similitudes y diferencias, y la muestra del dolor de la guerra durante la Guerra Civil, evidenciando un punto de inflexión clave en la propagación poética y su uso cualitativo. Un hecho que vino facilitado porque la poesía que se producía facilitaba las lecturas cortas, en voz alta y fáciles de recordar, lo que incitaba a que durante la propia Guerra Civil sirviera la producción poética como arengas a las tropas y a la resistencia mientras se atacaban también los mensajes del otro bando. Este uso propagandístico, además, iría ligado a la proliferación de la poesía popular o con protagonistas sencillos que permitieran una fácil identificación con cualquier soldado del frente y, por tanto, a la causa por la que estaban luchando. Algo que afectaría incluso a la poesía culta que tendió a imitar los lenguajes y temas de autores hasta entonces prácticamente desconocidos. Asimismo, a través del análisis cronológico de la poesía que se escribió

durante la guerra, se puede observar la evolución de la misma, apreciando que se partió de unos cánticos de orgullo por la lucha por una libertad común al inicio de la guerra, y se acabó con la proliferación de unos cánticos pesimistas que señalan la dureza de la guerra destacando la soledad y muerte que provoca (Parejo, 2011). El análisis de dichas producciones poéticas, por tanto, nos permite contextualizar aspectos muy importantes para comprender el desarrollo de la Guerra Civil, viendo como la poesía era un arma más en la guerra con diferencias y similitudes simbólicas en ambos bandos. Además, lograría hacerlo de una forma diferente con respecto a la metodología tradicional, lo que puede facilitar la motivación del alumnado.

Entre los fragmentos poéticos de Parejo nos ofrece para trabajar en el aula, podríamos destacar en primer lugar uno de John Cornford, un brigadista inglés que luchó y murió en la Guerra Civil en el bando republicano, pues creía que podría ser una de los primeros escenarios de guerra en donde se disputaba la libertad mundial (Anexo 1) (Álvarez Rodríguez y López Ortega, 1986). A través de ese fragmento poético, podemos analizar la visión de este brigadista inglés sobre la Guerra Civil, la cual lejos de idealizar la guerra, muestra con crudeza sus efectos a pesar de encontrarse en los inicios de la misma. Se puede apreciar como la autoría de un extranjero que luchó directamente en el frente puede mostrar perspectivas diferentes a lo que podríamos esperar inicialmente, pues al inicio de la Guerra normalmente evocaban una narrativa más esperanzadora (Parejo, 2011).

Otros fragmentos que podríamos destacar, serían los vinculados al bando sublevado, la cuál tuvo menos difusión en revistas y periódicos que en el bando republicano. Sin embargo, el valor propagandístico que tuvieron es importante, y con diversos personajes destacados como Manuel Machado, Bernardo Ramay o Jose María Pemán. De éste último, Parejo (2011) menciona la obra *Poema de la bestia y el ángel* (1938), pues su análisis nos permite comprender su especial interés en producir una poesía comprometida con su tiempo. Ésta obra, exaltaría la guerra como una lucha entre el bien y el mal, y ensalzaría un patriotismo chovinista vinculado al falangismo, la religión y un pasado glorioso que sería entroncado con Garcilaso y el Imperio español de Carlos V. El cuál finalmente, acabaría reconstituyéndose en su presente con la alianza entre España, Italia y Alemania en la Guerra Civil. También del bando sublevado destaca un poema de Bernardo Ramay titulado *La llegada de los moros* (Anexo 2) (Urrutia 2006, 271-273), en donde se puede apreciar cómo se justifica la presencia de soldados magrebíes en el ejército franquista.

Por último, se debe mencionar la poesía del bando republicano, la cuál fue la más abundante y difundida a través de revistas como *El mono azul*, fundada por la Alianza de Intelectuales para la Defensa de la Cultura en 1936 y que estaba también muy comprometida con la realidad de su tiempo. Esto implicaba un fuerte carácter propagandístico político-ideológico que se reflejaba en la reivindicación de la lucha de

clases, el pueblo, la revolución o la justicia y atacaba al mismo tiempo la ideología del bando sublevado y las potencias extranjeras que lo apoyaban. Entre los poetas del bando republicano, se podrían mencionar a Antonio Machado, Luis Cernuda o Miguel Hernández entre muchos otros. Miguel Hernández, sería para Parejo el más representativo del uso didáctico que se le puede dar en el aula. Esto es porque resulta sencillo analizarlo como un hombre real con sus propios intereses, deseos y preocupaciones a través de su biografía y su lirica, que a pesar de estar comprometida con la guerra, no dejó nunca su condición de poeta. Esto se puede apreciar por ejemplo en “Aceituneros”, dentro de su poemario *Viento del pueblo* (1937), pues se evocan símbolos de la poesía republicana como el explotador terrateniente y el dinero, pero utilizando como vía artístico-literaria el crecimiento del olivo a lo largo de los siglos (Parejo, 2011). Sin embargo, podríamos destacar también poesías producidas por gente hasta entonces anónima, para apreciar su punto de vista y la nostalgia que evocan, promoviendo de este modo el desarrollo de la empatía y la perspectiva histórica en nuestro alumnado. En esta línea, Parejo nos ofrece *Monólogo del tío Juan* cuya autoría pertenece a Miguel Alonso Somera y que fue encontrado en las revistas *Nosotros* y *Fragua social* de Valencia (Anexo 3) (Salaün, 1982).

Merece ser destacada también, la posibilidad de trabajar didácticamente la poesía a través de versiones musicadas, pues permiten mediar un enfoque más ligero con respecto a las versiones escritas. Podríamos tener en cuenta en este sentido, las interpretaciones cantadas de Joan Manuel Serrat en torno a las obras de Machado y Miguel Hernández, o algunos poetas del exilio que han sido mayormente tratados por Paco Ibañez. O incluso se podría plantear la elaboración de algún poema relacionado con algún acontecimiento de la Guerra Civil (Hernández Cardona y Torruella, 2013).

Con lo que respecta a la didáctica de la novela histórica para comprender la Guerra Civil, Maryse Bertrand de Múñoz nos ofrece una serie de novelas históricas que nos pueden servir a los docentes para trabajar la historia de la guerra en el aula desde distintos enfoques.

Como ejemplos de novela histórica global, podríamos destacar *Un millón de muertos* de José María Gironella. Su gran relevancia didáctica radicaría en el hecho de que es una de las obras más discutidas en el interior de España y logra abarcar todo el marco de la Guerra Civil desde el punto de vista de una familia burguesa que simboliza la España eterna, protagonizada por Ignacio Alvear. Esto ha conllevado que sea una obra larga, con un gran esfuerzo de documentación para abarcar el asesinato de su hermano menor, las grandes batallas, luchas intestinas y migraciones familiares provocadas por la guerra. Con su lectura, se podría comprender mejor el contexto de la Guerra Civil dada la documentación que proporciona, y los diversos problemas que el protagonista vive desde múltiples perspectivas. Aunque en esta novela se debe reconocer que está más trabajada la parte histórica que la narrativa novelística, por lo que puede ser menos

envolvente que otras obras como *La Ceniza fue árbol: Guerra Civil* de Ignacio Agustí. La obra de Ignacio Agustí, prescindiría más del contexto bélico y permitiría analizar las vicisitudes que sufre la familia Ríus desde una perspectiva más cercana a la narrativa novelesca en donde abundan los factores creativos, imaginativos y humanos (Bertrand de Muñoz, 1996).

También se podría trabajar con *Campo del Moro* de Max Aub para comprender los últimos momentos de la guerra en Madrid, cuando aquellos que fueron fieles al bando republicano ya eran conscientes de que no iban a poder ganar la guerra. Con esta novela, se podrá ver, comprender y sentir la intensidad dramática, caos y desesperanza que hubo en Madrid durante una semana de Marzo de 1939 a través de múltiples personajes que se ven involucrados en la resistencia final de Madrid (Bertrand de Muñoz, 1996).

Por otra parte, podríamos destacar un ejemplo de novela histórica que venga influenciada de una u otra manera por el periodismo o el reportaje periodístico. Ejemplo de ello podría ser *La viña de Nabot* de Segundo Serrano Poncela, pues sintetiza la Guerra Civil desde el bando republicano a través de un periodista que se alista en las milicias actuando en diversos frentes, pudiendo observar las dificultades personales y colectivas que atraviesa hasta su ejecución al final de la contienda. Además, esta novela reflexiona sobre la propia condición humana y la percepción del mundo que tiene este periodista en donde se reflejan múltiples referencias históricas, religiosas y literarias (Bertrand de Muñoz, 1996). Con respecto a este punto, también podríamos señalar la archiconocida *Homenaje a Cataluña* de George Orwell, pues siguiendo a Hernández Cardona y Torruella (2013) nos muestra a un periodista británico de izquierdas que se ofreció para luchar en las Brigadas Internacionales, y realiza una descripción de la Barcelona revolucionaria y del frente de Aragón excepcional.

Siguiendo en la línea del uso de didáctico de la literatura, y en concreto la novela histórica, para comprender la Guerra Civil Española, deberemos tomar en consideración de nuevo a Hernández Cardona y Torruella, pues “La aproximación entre literatura y GCE puede plantearse desde infinitas perspectivas” (Hernández Cardona y Torruella, 2013, p. 118), y por lo tanto las propuestas didácticas pueden ir más allá de proponer algunas novelas significativas sobre el conflicto como algunas de las que se han expuesto. Aunque este hecho ya implique un cambio cualitativo con respecto al método de enseñanza-aprendizaje tradicional.

Algunas de las propuestas que estos autores nos ofrecen para trabajar en el aula son en primer lugar tratar de recrear una obra de teatro. Entre los ejemplos que nos proponen estarían algunas obras de Miguel Hernández como *La cola*, que podría servirnos para recrear la pugna entre mujeres frente a una carbonería; *El hombrecito* para mostrar las discusiones entre el hijo que quiere ir al frente y su madre; o *Los sentados*, que critican

la pasividad de algunas personas en la retaguardia. Otra opción proactiva podría centrarse en establecer las líneas generales de una obra de teatro que estuviera relacionada con algún suceso de gran relevancia acontecido durante la Guerra Civil en un lugar cercano para los alumnos. Esto implicaría, que los propios estudiantes deberían definir la trama, la escenografía y los personajes de la obra de teatro, e incluso se podría llegar a representar abarcando un carácter interdisciplinar notable con el uso y búsqueda de atrezzo, música y paisajes adecuados (Hernández Cardona y Torruella, 2013).

Otra propuesta concreta muy sencilla de aplicar y evaluar podría ser trabajar con el autor y la obra. En el caso concreto de Ramón J. Sender y su obra *Réquiem por un campesino español*, que muestra algunas de las variables que facilitaron el golpe militar y los conflictos civiles, es decir, es una novela de denuncia, nos proponen seguir tres pautas, las cuáles se podrían aplicar a otras obras que sean adecuadas para el alumnado:

En primer lugar, se recomienda aproximar la biografía del autor, en este caso Ramón J. Sender, quien puede ser considerado como uno de los mejores novelistas del siglo XX español. El alumnado en este apartado debería elaborar una breve biografía centrada en su compromiso con el bando republicano y su itinerario en el exilio. En segundo lugar, deberíamos tratar el contexto de la obra. En este apartado se pedirá al alumnado que recopile información acerca del contexto histórico y geográfico de la obra, centrándose especialmente en: los precedentes de la revolución rusa de 1917; la situación política; las alianzas revolucionarias entre campesinos y obreros de los años veinte y treinta; las agitaciones políticas y sociales de los años veinte; la dictadura de Primo de Rivera; los avances sociales del periodo republicano; y el golpe de Estado de julio de 1936. Destacar de este ultimo aspecto que fue una reacción a las reformas republicanas, entre las que destacaron la reforma agraria y otras reformas modernizadoras vinculadas al ámbito eclesiástico. Entre éstas últimas también deberían destacar la separación Iglesia-Estado, la limitación de la enseñanza religiosa y el control de la propiedad de la Iglesia. Mostrando de esta forma el contexto represivo que siguió al golpe de Estado contra los partidarios de ambos bandos. En tercer y último lugar, trataríamos la comprensión lectora. Para ello podríamos plantear guiones que permitan definir conceptos que aparezcan en el libro, situaciones y relaciones entre los personajes. (Hernández Cardona y Torruella, 2013).

Por último, también podríamos derivar el ámbito didáctico de la literatura relacionada con la Guerra Civil al estudio de los propios autores directamente. Como ejemplos más preeminentes, se destacan a Federico García Lorca, que fue asesinado durante el conflicto, y Miguel Hernández, que murió enfermo y encerrado en la cárcel durante la guerra. Se considera que un estudio centrado en la represión franquista que sufrieron ambos autores, puede facilitar una comprensión didáctica que muestre las vías que tomó el régimen franquista con respecto a los escritores desafectos, evidenciando que otros tuvieron que optar por el exilio (Hernández Cardona y Torruella, 2013).

4. Didáctica de la Guerra Civil a través del cine:

Con respecto al cine y su aplicación didáctica en el aula se puede afirmar, en palabras de Marta Gracia Pons, que

no solo es un simple elemento motivador o ilustrativo, sino que con un buen trabajo de campo, regular y metódico, puede llegar a convertirse en un documento cinematográfico que lleve a la comprensión, la crítica y la reflexión. Además, el cine aplica en la práctica la interdisciplinariedad de las diferentes materias que integran el ámbito de las Ciencias Sociales. Recordemos que de un film no solo podemos extraer contenido histórico, sino también una base literaria o cuestiones éticas y humanas. Por lo tanto, no sólo se desarrollan los conceptos, sino también los procedimientos: a través de la indagación y la investigación, los medios audiovisuales prestan un gran servicio que va desde la recogida de información hasta su elaboración y posterior presentación (Gracia, 2012, p. 7).

Concretamente, el cine y otros recursos audiovisuales como herramientas didácticas, nos pueden servir para analizar la propaganda histórica y detectarla con suma facilidad, algo que Hernández Cardona y Torruella (2019) identificarían especialmente a través del uso de noticiarios, pues éstos son cortos y el mensaje que transmiten suele ser relativamente fácil de comprender para los estudiantes.

Aunque como es evidente, y al igual que sucedía con la compatibilización de la literatura con la historia. El cine, vinculado a una historiografía posmoderna, no deja de ser en algunos aspectos una reconstrucción abstracta, en la que se narra una época, que se puede alejar de la realidad evocando un subjetivismo que, de ser absoluto, puede acabar destruyendo los elementos históricos que posee (de Pablo Contreras, 2001). Por ello, se deberá tener en cuenta un análisis crítico de las producciones cinematográficas que traten de llevarse al aula, para así hacerlas compatibles con la historia. Ligado a ello, también es prioritario comprender que al vivir actualmente en un mundo en dónde las películas, así como otros medios audiovisuales como la televisión o los videojuegos ocupan un espacio primordial en nuestra sociedad más joven; debemos tener la capacidad de utilizar este tipo de recursos de forma crítica para comprender la historia en las aulas (Stoddard y Marcus, 2010). Siendo además recursos inseparables de la competencia digital recogida dentro del BOA (2016).

Partiendo de estas líneas teóricas, y uniéndolas a esa interdisciplinariedad vinculada a la literatura, que hemos tratado en el apartado anterior, es como vamos a trabajar este apartado del trabajo. Priorizaremos por un lado las diversas aplicaciones didácticas que puede tener el cine con respecto a la historia en general y, posteriormente, lo concretaremos en el cine que trata directamente la Guerra Civil.

4.1 Usos didácticos del cine para el aprendizaje histórico:

Para introducirnos en las virtudes didácticas que el cine puede proporcionar a la historia, debemos partir de algunos de los problemas que Dennys Malvina Valdés-Águila (2018) detectó entre los docentes y el alumnado, con el objetivo de poder evitarlos a la hora de aplicar este tipo de metodología.

Por una parte, se reconoce que los profesores tienden a desconocer las variantes didácticas que pueden utilizar dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje para llevar al aula y evaluar los conocimientos históricos a través del cine. Algo que se evidencia en, prácticamente, una reducción del potencial didáctico del cine a la técnica del cine fórum o debate obviando la potencialidad del cine como fuente en sí misma del conocimiento histórico. En segundo lugar se encuentran las dificultades a la hora de escoger un amplio abanico de filmografía que se adecúe a los contenidos curriculares contemplados en la programación. Finalmente, cabría destacar el desconocimiento por parte del alumnado del lenguaje audiovisual que aplican algunas películas o recursos audiovisuales para tergiversar determinados contenidos históricos. (Valdés-Águila, 2018).

Relacionado con estos problemas generales, si tenemos en cuenta a Ángel Luis Hueso (1998), podríamos añadir también dos hechos que han facilitado que el cine no se haya trabajado con el potencial que puede tener en las aulas. Por un lado, hay que partir del hecho de que muchos historiadores han tomado el cine como un mero pasatiempo popular. Por otro lado, por lo general los historiadores del cine han sido técnicos y críticos en lugar de docentes de historia o historiadores profesionales (Hueso Montón, 1998).

Sin embargo, también consideramos como así nos muestra Santiago de Pablo Contreras, que el cine tiene potencial para no solo ser un reflejo de la realidad, sino un medio que “*la revela*, a veces de forma indirecta, superando e incluso traicionando la voluntad de sus autores, por lo que es tan importante lo que se dice como lo que se oculta en las películas” (de Pablo Contreras, 2001). Algo que implica un elemento a tener en cuenta en el ámbito didáctico, pues podemos analizar no solo la película o el elemento audiovisual en sí que estamos viendo, sino el contexto histórico en el que esa película y autor se circunscriben. Dado que afecta al contenido y discurso interpretativo de la misma. Un hecho que acaba identificando a la propia película con un documento histórico en sí digno de ser estudiado en el aula.

También deberíamos tener en cuenta a la hora de escoger determinadas películas históricas a trabajar en el aula cómo las podríamos clasificar. Siguiendo a García Fernández (1998), destacaría tres tipos esenciales:

Unas películas evocarían un pasado idealizado con el objetivo de atraer al espectador hacia valores vigentes y universales, otras tratarían de reconstruir minuciosamente ese pasado lo más fielmente posible en cuanto a la historia, y las terceraas relatarían el pasado a través de un relato en primera persona de alguien que vivió esa experiencia.

O también destacar la clasificación expuesta por Caparrós (1990), la cuál se divide también en tres géneros de película principales:

Un primer grupo de películas poseerían un valor histórico, sociológico o de reconstrucción histórica, es decir, las que a pesar de que no pretender ser históricas directamente, poseen un contenido social que permite que, con el tiempo, se puedan convertir en testimonios importantes de la historia, la sociedad o las mentalidades de una época específica. En un segundo grupo incluye las películas de ficción histórica o de género histórico, que se basarían en pasajes históricos pero no tienen la intencionalidad de realizar un análisis profundo de la historia a la que hacen referencia. Y finalmente, en tercer lugar, las películas de intencionalidad histórica o de reconstitución histórica, que poseerían una voluntad directa de ser históricas, con un rigor relativamente profundo aunque condicionadas por la subjetividad de sus autores, del mismo modo que los escritos históricos están condicionados por la subjetividad del historiador.

Con esas clasificaciones, podemos identificar que, como mínimo, ambos autores coinciden en que hay un género de películas específico que trataría de recrear la historia escrita a través del cine con la mayor fiabilidad posible. Es decir, tratarían de trasladar el trabajo que realizan los historiadores por escrito al ámbito audiovisual. Mientras que el resto de sus aportaciones, aunque no coincidan de forma exacta, nos ayudan a clasificar las películas de otra forma a la hora de utilizar didácticamente las películas históricas en el aula.

En este sentido, también deberemos tener en cuenta cómo podemos hacer un uso adecuado del cine como herramienta didáctica. Siguiendo a Aracely Cortés Galán (2018), sería recomendable adecuar los materiales cinematográficos a las posibilidades cognitivas del alumnado y contextualizar históricamente la película con antelación a su visualización. Esto evitaría, algunos de los problemas de comprensión que pudiera tener el alumnado con respecto a las dificultades que puede entrañar la separación del mensaje ficticio del histórico. Tras ello, se podría plantear realizar una ficha técnica de la misma que incluyera una síntesis narrativa de la trama y sus personajes principales, así como la posterior realización de un debate (sin abusar en exceso del mismo) sobre las condiciones generales en las que se desarrolla la película, quién la produjo, cuándo se proyectó... (Galán, 2018).

Aracely (2018), tratará aplicar las teorías constructivistas educativas, a través de diversos autores como Piaget, Ausubel o Vygotsky, con el objetivo de poder utilizar el cine como una metodología de apoyo para la tradicional clase magistral. De esta forma, el alumnado lograría alcanzar un aprendizaje significativo, lo que implicará según Ausubel, que debamos partir de propuestas que estén necesariamente vinculadas a los conocimientos previos del alumnado, pues de esta forma los estudiantes estarán más motivados y unirán el nuevo aprendizaje de una forma activa con el que ya poseían en su estructura cognoscitiva (Ausubel, 1983). Algo que implicará que el papel del docente sea el de organizador de la información y ayudante del alumnado durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, entre las estrategias que esta autora propone de forma un poco más específica, para un alumnado de enseñanza media-superior mexicano, considera que el alumnado tras la visualización de las películas escogidas debería ser capaz de responder a estos cuatro apartados: ser capaz de identificar el argumento histórico de la película. Poder indicar los personajes con sus principales características y vincularlos con los temas históricos presentados y estudiados en clase. Tratar de explicar e identificar el contexto, político, económico, social e histórico en el que se desarrolla la película. Escoger una secuencia de la película que considere significativa y explique por qué (Galán, 2018).

En relación a estas propuestas generales, podríamos tener en cuenta de nuevo a Dennys Malvina (2018), quien nos propone en primer lugar una ficha orientativa con un lenguaje claro y preciso para el alumnado, la cuál debería contener el título de la película, director, guionista, protagonistas, duración, año y productor. Aunque siempre se pueden plantear variaciones en el planteamiento para adaptar el trabajo en el aula.

En segundo lugar, también nos propone una guía didáctica y una ficha orientativa pero más concreta para trabajar con la película *El nombre de la Rosa* de Jean Jacques Annaud (1986), la cuál se basa a su vez en la novela homónima de Umberto Eco. Algo que nos permite entroncar indirectamente la transversalidad didáctica entre literatura y cine. Entre las preguntas que se podrían plantear al alumnado con esta película podrían ser: ¿cómo se recrea la crisis de la Edad Media como una forma de vida en la película?, ¿cómo se recrean en la película las condiciones de vida del campesinado?, ¿cómo se recrean las pugnas históricas entre lo nuevo y lo viejo en la película?, ¿cómo se abordan en la película los temas vinculados a la fe, la razón y la escolástica?, elabora una lista con los principales pensadores medievales presentados en la película y realiza una breve caracterización sobre ellos (Valdés-Águila, 2018). Destacar que, en este caso, al estar la película basada en una novela histórica, también se podrían plantear preguntas similares con dicha novela o incluso trabajar ambas en el aula tomando algunos fragmentos específicos que sean comparables.

4.2 Cine y otros recursos audiovisuales en la Guerra Civil:

Cómo hemos podido comprobar, el cine como método audiovisual didáctico está directamente relacionado con la historia en múltiples aspectos, e incluso con el ámbito literario en el que no pocas obras cinematográficas se basan. Pero en este apartado cabe destacar especialmente el cine relacionado específicamente con la Guerra Civil, adentrándonos en métodos más concretos y propuestas específicas que nos permitan comprender didácticamente el ambiente y los sucesos de dicho periodo.

Comenzando por Hernández Cardona y Torruella (2013), podemos apreciar que desde 1936 las imágenes cinéticas fueran informativas o propagandísticas, tenían ya un gran potencial como arma que podía atraerse la opinión pública, la propia o la internacional de la época. Los documentos audiovisuales creados durante la Guerra Civil por tanto, nos pueden servir ya de primeras como una fuente histórica de primer orden a trabajar en el aula, especialmente cuando se trate de noticieros de corta duración debido a la sencillez de sus mensajes.

Con respecto a las películas, casi ninguna puede dar una visión amplia y de síntesis sobre el conflicto por sí mismas. Las que se producen durante la guerra están vinculadas en su mayoría al bando republicano. Entre ellas podríamos destacar *Bloqueo* (1938) de William Dieterle cuya intencionalidad explícita es tratar de atraer la opinión pública en favor de una intervención internacional apoyando a la República española desde la filmografía Hollywoodiense. Ese contexto y mensaje directo nos permitiría tratar, en el aula, la internacionalización del conflicto y la desigualdad práctica entre ambos bandos desde la ficción. Tras la guerra, podríamos destacar algunas producciones cinematográficas franquistas cuya finalidad principal era legitimar su victoria, entre ellas *Raza* (1942) la cuál estuvo guionizada y codirigida por el propio dictador Francisco Franco y José Luis Sáenz de Heredia. Con esta película, podríamos analizar en el aula el ensalzamiento propagandístico que evoca, siendo especialmente interesante analizar el hecho de que fuera dirigida por el propio dictador. Con respecto a películas posteriores a la Guerra Civil, podríamos destacar *Tierra y Libertad* (1995) de Ken Loach, pues nos muestra claramente la dimensión revolucionaria del conflicto dentro del bando republicano, inspirándose en la ya mencionada *Homenaje a Cataluña* de George Orwell que fue coetánea al conflicto. De esta forma, podemos atender a la potencialidad didáctica transversal entre la literatura y el cine, al mismo tiempo que analizamos de forma concreta la problemática libertaria dentro del bando republicano durante los primeros meses de la guerra (Hernández Cardona y Torruella, 2013).

Más allá de las diversas películas que podemos encontrar sobre la Guerra Civil, Hernández Cardona y Torruella (2013), también nos plantean algunas dinámicas de trabajo que podemos llevar al aula con algunas de ellas.

La primera propuesta sería promover el visionado de un documental o película, como fuente primaria, que trate la Guerra Civil. Como ejemplo práctico, se podría escoger *El gran desfile de la victoria en Madrid, 1939*, el cuál refleja el gran desfile del ejército franquista el 19 de mayo de 1939 presidido por el dictador. Representaría una evidente muestra de poder y de victoria, que llega a magnificar el componente extranjero de los ejércitos de Franco. Tras la visualización del reportaje escogido con el grupo-clase, plantean crear un espacio de debate para establecer entre todos las coordenadas espaciales y temporales de lo que acaban de visualizar. Finalmente, se podría realizar un cuestionario de observación sobre el reportaje (sea por grupos o individualmente), en donde podemos plantear una serie de preguntas-guía que faciliten la comprensión de lo que han visto (Hernández Cardona y Torruella, 2013). La complejidad de dicho cuestionario como es evidente, puede variar según la película o documental que se trabaje en el aula, así como del nivel educativo en el que nos encontremos.

Otra de las propuestas que puede resultar de interés, vendría dada por el hecho de promover un proyecto que consista en elaborar directamente un documental sobre la historia de la Guerra Civil. Esto sería muy enriquecedor si además lo unimos al pueblo, barrio o ciudad en dónde se propone este proyecto, pues se podrían plantear grupos de trabajo que recorran y graben enclaves importantes de esos lugares para los hechos acontecidos durante la Guerra Civil Española. Los recursos no tendrían por qué ser excesivamente complejos, pues un PowerPoint que incorpore un vídeo editado con Windows Movie Maker, Adobe Premiere u otros programas de edición de vídeo sería suficiente. También se podrían incorporar testimonios de personas o fragmentos de documentales de la época en el propio proyecto (Hernández Cardona y Torruella, 2013). Esta propuesta, aunque es más complicada de plantear, puede ser extremadamente motivadora y facilita el aprendizaje cooperativo de forma activa, ligando los hechos pasados acontecidos durante la Guerra Civil hasta nuestro presente.

Por otra parte, Ana Belén G. Fernández (2010), preparó una actividad para cursos de educación universitaria (aunque se podría adaptar para cursos de la ESO y Bachillerato) con *La lengua de las mariposas* (1999) de Jose Luis Cuerda, la cuál se hizo a partir de un cuento con el mismo título que pertenece al libro de Manuel Rivas *¿Qué me quieres, amor?*, lo que nos permite (potencialmente) entroncar de nuevo esa unión transversal entre la didáctica de la literatura y el cine con la historia.

Esta película narraría la historia de un maestro gallego que trata de inculcar los valores de la Institución Libre de Enseñanza en los últimos meses de la República, así como sus ideas republicanas. Transversalmente, trataría temas como la infancia, la escuela y la vida; mezcladas hasta el final de la película con el horror y miedo que la guerra provoca con su desencadenamiento a través de un golpe de estado. Esto generará la separación radical del maestro y sus ideales, de su alumnado, que ahora lo identifica con un traidor y una amenaza.

Para trabajar esta película, previamente se realizaría una presentación de la misma para contextualizar su visionado y relacionarla con los temas que van a tratar. Asimismo, se facilitará una ficha técnica y se explicaría el marco conceptual así como el contexto en el que dicha película se desarrolló. Posteriormente, se visualizaría la película y se entregarían una serie de preguntas que permitan al alumnado reflexionar sobre la misma, facilitando a su vez que dicha reflexión se materialice en un debate posterior. Para culminar la actividad, se les pedirá finalmente a los estudiantes que entreguen un dossier de información que integre los temas principales sobre los que trata la película con bibliografía adicional (Fernández, 2010). Este último punto, quizás sea demasiado para llevarlo a un aula de ESO o Bachillerato, pero siempre se podría plantear en un tiempo razonable, con menos información a presentar, y facilitar cierta ayuda desde nuestra posición como docentes. No podemos obviar que este método nos va a permitir profundizar en temas de los que ya tenemos cierta reminiscencia, por lo que el aprendizaje será significativo, facilita la participación activa del estudiante a través de la reflexión activa, y lo habitúa a hablar en público favoreciendo la competencia de comunicación lingüística.

Maria Gracia Pons (2012), por otro lado, plantea una serie de actividades con estudiantes de cuarto de la ESO cuyo foco principal gira alrededor de la película de *Las Trece Rosas* (2007), ya que con ella consideró que podía tratar temas transversales dentro de la historia como son la violencia y en concreto la violencia contra la mujer, los conflictos políticos, la represión y los conflictos ideológicos que se dieron durante la Guerra Civil. Permitiendo además que la visualización y trabajo activo con esta película, facilite tratar la cultura para la paz y los derechos humanos vinculando todos esos temas transversales con el presente y favoreciendo el pensamiento crítico.

El planteamiento que propone para trabajar esta película en donde estas trece mujeres son asesinadas durante la Guerra Civil, comenzaría con una contextualización sobre la Guerra Civil Española previa a la visualización de dicha película, llevada a cabo con diversas actividades y explicaciones de la docente que se centran en el análisis de imágenes y el apoyo del libro de texto. Tras la contextualización se procedería al visionado de la película y se establecerían una serie de propuestas relacionadas con ella directa o indirectamente (Gracia, 2012).

En primer lugar se establecería una ficha técnica que incluye el título, los principales responsables de la producción de la película, el año, duración y una breve síntesis de la misma. También deberán explicar las principales características de los protagonistas de *Las Trece Rosas* y tratar de explicar por qué la película se titula *Las Trece Rosas*. Todo ello lo realizarían pudiendo consultar internet u otros recursos que les pudieran hacer falta (Gracia, 2012).

En segundo lugar, se les propondría una serie de actividades relacionadas con la película, entre ellas, el análisis de una serie de canciones vinculadas a diversas facciones del bando republicano y a su ideología, el papel de las mujeres en el bando republicano y el nacional, así como la represión específica que sufrieron en las cárceles, y el análisis de otra imagen en la que se busca que piensen a qué están jugando los niños que allí aparecen y contextualizarlo en Montjuic (Gracia, 2012).

En tercer lugar, se les plantearían una serie de preguntas relacionadas directamente con la película. Principalmente deberán contextualizar el periodo histórico en el que se basa la película, identificar el tema principal de la misma, destacar otras historias paralelas, y reflexionar sobre el final de la película proponiéndoles que se planteen un final alternativo. Finalmente, responderían a otra pregunta reflexiva acompañada de un documento en el que una sobrina nieta de las Martina Barroso, (una de las Trece Rosas), da su opinión sobre la película, a la cuál critica en algunos aspectos por faltar a la realidad histórica. Dicha pregunta sería “¿Crees que el cine puede permitirse faltar a la realidad por exigencias estéticas o de guión? Argumenta tu respuesta.” (Gracia, 2012 p. 88).

Por último, se les propondría realizar por escrito de forma individual una crítica reflexiva sobre la película bien argumentada, para posteriormente exponer las críticas en clase y finalizar con un debate (Gracia, 2012).

Con todas estas actividades, María Gracia Pons (2012) lograría aplicar un proceso de enseñanza-aprendizaje activo y de larga duración, en el que la película de *Las Trece Rosas* tiene gran protagonismo, pero no se limita a ser el centro de todo el trabajo, sino que es la excusa y el método ideal para tratar gran parte de los contenidos relacionados con la Guerra Civil Española, así como para asentar los que ya habían trabajado o ya conocían, facilitando que el aprendizaje sea sumamente significativo y diferente para los estudiantes.

Por tanto a través de estos ejemplos, nos resulta adecuado afirmar que la transversalidad y la adaptabilidad que nos permite el uso de determinadas películas que se adecuen con cierta lógica al currículo que vayamos a impartir en ESO y Bachillerato, es prácticamente infinita y muy útil para el aprendizaje de la historia.

5. Conclusiones:

A lo largo de la elaboración de este trabajo y a partir de su desarrollo hemos encontrado diversos enfoques tras cuyo análisis podemos afirmar que la ficción, representada a través de la literatura y el ámbito cinematográfico, y la historia, no son compartimentos estancos y están, de hecho, interrelacionados en múltiples aspectos.

Tratar en el aula un tema conflictivo y traumático aún hoy, como es la Guerra Civil, a través de estos recursos, nos puede facilitar su comprensión histórica si lo canalizamos adecuadamente, pues nos permite motivar al alumnado y al mismo tiempo nos facilita plantear múltiples perspectivas sobre la guerra desde metodologías diferentes. Acercarse a la historia a través de la ficción, nos permite, de alguna manera, alejarnos de algunos prejuicios que podamos acarrear previamente sobre los hechos en cuestión, para partir de un análisis crítico de lo que vamos a analizar en el aula siempre que, como docentes, seamos capaces de enfocarlo adecuadamente.

Aun así, debemos reconocer que estas metodologías y estrategias de aprendizaje más innovadoras, deben acompañar a los recursos tradicionales, y se deben contextualizar y adaptar al nivel cognoscitivo de nuestro alumnado. Pero esto, lejos de ser un problema, evidencia que la compatibilización de diversas metodologías que sean capaces de adaptarse al proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado es posible y beneficiosa.

El hecho de poder trabajar sobre una base de conocimientos históricos mínimos a través del uso de la novela histórica o del cine, como hemos podido comprobar, nos permite establecer un aprendizaje significativo, activo y relacionado con las teorías constructivistas del aprendizaje, permitiendo que nuestro alumnado asiente mejor los conocimientos históricos siendo el protagonista de su propio aprendizaje.

Asimismo, también podemos afirmar que hay recursos literarios y cinematográficos de sobra para tratar la Guerra Civil Española, aunque aquí solo se hayan expuesto una pequeña parte de ellos, los cuáles además, se pueden interrelacionar en actividades transversales. Algo que consideramos que facilita y enriquece la didáctica de la historia en las aulas, pues al tener suficientes ejemplos literarios y cinematográficos coetáneos a la época, podemos trabajarlos en clase directamente como una fuente primaria. Esta ventaja podría suponer un elemento sustancial que nos podría facilitar la visibilización de la propaganda bélica del conflicto desde múltiples perspectivas, entre otros temas de interés, entre los que podríamos destacar los conflictos sociales, el papel de las mujeres, la revolución y la contrarrevolución, la internacionalización del conflicto, y la crudeza de la guerra tanto a nivel social como personal.

6. Bibliografía:

- Álvarez Rodríguez, R., y López Ortega, R. (1986). *Poesía anglo-norteamericana de la Guerra Civil Española*. Consejería de Educación y Cultura.
- Aguilar Fernández, P. (1996). *Memoria y olvido de la guerra civil española*. Alianza editorial.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1, 1-10.
- Becerra D. (2015). *La Guerra Civil como moda literaria*. Madrid: Clave Intelectual.
- Bertrand de Múñoz, M. (1996). Las novelas de la Guerra Civil: textos iluminadores de la historia. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (10), 87-106.
- Caparrós, J. M. (1990). El film de ficción como testimonio de la Historia. *Historia y Vida*, 58, 172-178.
- Casanova, J. (2013). *España partida en dos: breve historia de la Guerra Civil española*. Crítica.
- Cruz, R. (2006). *En el nombre del pueblo. República, rebelión y guerra en la España de 1936*. Siglo XXI.
- Croce, B. (1971) *La historia como hazaña de la libertad*, Fondo de Cultura Económica.
- Cuesta, V. (2004). Historia, narrativa y enseñanza. *Clio & Asociados*, (8), 56-66.
- De Pablo Contreras, S. (2001). Cine e Historia: ¿La gran ilusión o la amenaza fantasma?. *Historia contemporánea*, (22), 9-28.
- Dolézel, L. (1997). Mimesis y mundos posibles. En Garrido, A. (coord.). *Teorías de la ficción literaria*. Arco Libros. 69-94.
- Ealham, C. (2008). La historiografía reciente sobre la guerra civil: el rigor histórico contra el *rigor mortis*. Cuando el «revisionismo» no es nada más que la vuelta a la vuelta a los mitos de ayer expresados con la voz indignada del pasado. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, (7), 287-306.
- Fernández, A. B. G. (2010). El cine como metodología docente en la enseñanza de la Historia Contemporánea de España: la Segunda República y la Guerra Civil española. *Iniciación a la investigación*, (e4).
- Galán, A. C. (2018). El cine: una herramienta didáctica para enseñar Historia. *Revista RedCA*, 1(2), 66-85.
- García Fernández, E. (1998). *Cine e historia. Imágenes de la historia reciente*, Arco/libros.

- García, M. (2016). *La novela histórica juvenil en el aula de Secundaria: un recurso didáctico para la transmisión de la Historia*. [Trabajo fin de Master, Universidad de Almería]. <http://repositorio.ual.es/handle/10835/6054>.
- Gracia, M. (2012). *El cine en las aulas: La Guerra civil española*. [Trabajo fin de Master, Universidad Internacional de la Rioja]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/605>
- Hernández Cardona, X., y Torruella, M. F. (2019). Didáctica de la historia de la guerra civil española. *Ebre*, 38 (9), 197-217.
- Hueso Montón, Á. L. (1998). *El Cine y el siglo XX*. Ariel.
- Jameson, F. (1991). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo*. Paidós.
- Moradiellos, E. (2004). *1936. Los mitos de la Guerra Civil*, Península.
- Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma Aragón. Recuperado de:
<https://educa.aragon.es/documents/20126/521996/28+GEOGRAFIA+E+HISTORIA%283%29.pdf/0009f33f-d99f-16e8-552d-59c7d0c6d876?t=1578923094934>
- Parejo, R. P. (2011). Poéticas de guerra y guerra de poéticas (1936-1939): Una aproximación didáctica. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, (47), 37.
- Preston, P. (1998). *Las tres Españas del 36*. Plaza & Janés.
- Salaün, S. (1982). *Romancero de la guerra de España 3*. Ruedo Ibérico.
- Stoddard, J., y Marcus, A. (2010). More Than “Showing What Happened”: Exploring the Potential of Teaching History with Film. *The High School Journal*, 93 (2), 83-89.
- Torruella, M. F., y Hernández Cardona, X. (2013). *Didáctica de la Guerra Civil española*. Grao.
- Urrutia, J. (2006). *Poesía de la Guerra Civil española. Antología (1936-1939)*, Fundación José Manuel Lara.
- Valdés-Águila, D. (2018). Uso del cine en la enseñanza de la historia. *EduSol*, 18 (63), 107-112.
- Valenzuela, A. P. (2019). Historia y literatura, encuentros y desencuentros didácticos. *UNIVERSIDADE FEDERAL*, 10 (19), 9-30.

-Valls, R. (2007). La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Enseñanza de las ciencias sociales*, (6), 61-73.

-Viñas, A. (1984). *Guerra, dinero y dictadura: ayuda fascista y autarquía en la España de Franco*. Crítica.

-Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos superiores*. Crítica.

7. Anexos:

Anexo 1

Es éste un sector tranquilo en un frente tranquilo.

Dimos tierra a Ruiz en un ataúd de pino
pero la mortaja era tan pequeña que los recién lavados pies sobresalían.
El hedor del cuerpo atravesaba los tablones de pino cepillado
y algunos, para llevarlo, cubrieron sus caras con pañuelos.

Fue una muerte vulgar.
Excavamos una fosa cualquiera en aquel suelo inhóspito
y maquinalmente disparamos una salva
sobre su tumba.

Por nuestra indolencia era evidente que nadie lo echaría de menos.

Es éste un sector tranquilo en un frente tranquilo.
No hay gas letal ni potentes explosivos.

Pero cuando bombardearon la otra parte del pueblo
y las calles se llenaron de un polvo asfixiante
las mujeres salieron chillando de las casas derruidas
aferradas las nalgas desnudas de sus hijos bajo el brazo.

Yo pensé: qué feo es el miedo.

Es éste un sector tranquilo en un frente tranquilo.
No estamos nerviosos; dormimos a pierna suelta.

En el limpio lecho del hospital mis ojos pesaban tanto
que el sueño borró sin resistencia una imagen horrible:
un miliciano herido gemía en su camilla
fuera ya de peligro, suplicando agua;
firme ante la muerte, ante un dolor así, indefenso.

Esto es un frente tranquilo.

Pero cuando estreché la mano de un obrero anarquista al marcharme
dijo: “Di a los trabajadores de Inglaterra
que no hicimos nosotros esta guerra,
que no la buscamos.

Pero si los fascistas han de gobernar de nuevo en Barcelona
será sobre ruinas:
nosotros, los obreros, yaceremos debajo”.

Extraído de: <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero47/poetguer.html>

Anexo 2

Si vienen los moros, abuela,
dónde me esconderé?
No hayas penas, rapazuelo,
son unos hombres de bien.
¿No cautivan los cristianos
y les hacen padecer?
Calla, que a librarnos vienen
de otra gente más infiel.
¿No los seguía Santiago
con su lanza y su corcel?
Mira, pues hoy siguen ellos
al Apóstol con placer.
¿Ya no roban las doncellas
y las guardan en su harén?
Si vienen para guardarnos,
a las abuelas, ¡tal vez!
¿Es verdad que hablar no saben
esta lengua que yo sé?
Pero bendicen a Dios
en idioma bereber.
¿Y si mueren peleando,
a Jesús irán a ver?
Seguro, que Dios les premia
con la gracia de su fe (...)
¿No quemarán las iglesias,
para vengar a su ley?
No saben en Morería
cómo un templo puede arder.
¿En dónde están, pues, los moros
negros, sin Dios y sin Rey?
Esos están por Madrid
y tienen blanca la tez. (...)
Ya verás cómo en España
el cristiano y el infiel
le cantarán al Señor
Un himno santo de fe.
Ha de triunfar nuestra Cruz
en el pecho bereber:
así dice el testamento
de la gran Reina Isabel.
-Vengan los moros, abuela;
yo no me quiero esconder;
Un beso les vaya a dar,
cuando pasen por Jerez.

Extraído de: <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero47/poetguer.html>

Anexo 3

¡Toa la sangre renegría
se me subí a la cabeza
y un día le trinco asina
y le troncho la gargüera!...
¿Pos no má dicho, en mi cara
que soy un viejo sin jueza
y que tengu que dejale
pa otro, más nuevo, la tierra?
En esta tierra mi padri
pasósi la vía entera,
y en esa tierra, una nochi,
vine yo al mundo... Y a ella
dende chico la he cuidao
lo mismo cá una muñeca
espunzarrandu terronis,
quitando zarzas y piedras,
pasando joras y joras
con la mano en la mancera
revistiéndola de surcos
con la juña de la reja,
y echando en ellas semillas
qu'en después jueron cosechas (...)
A esta tierra la he cuidao
lo mismo c' a una muñeca
y aquí m'estoy, ¡pese a Cristo!
y quiera el amo o no quiera...)

Extraído de: <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero47/poetguer.html>