

La didáctica del conflicto y la represión franquista en las aulas de formación inicial del profesorado

Isabel Boj-Cullell, Gemma Sebares-Valle, Rafel Sospedra-Roca, Álvaro Yegros-Pérez
Franc Jaume-Martín, David Íñiguez-Gracia

Resumen

Este artículo presenta una intervención educativa con alumnado de cuarto curso del Grado de Maestro/a de la Universidad de Barcelona para estudiar el primer franquismo mediante una metodología activa y situada. El objetivo es fomentar el método científico y el pensamiento crítico, dotando al futuro profesorado de herramientas para abordar la controversia y la represión franquista en el ciclo superior de Primaria.

El proyecto didáctico incluye una actividad con fuentes primarias sobre los represaliados del franquismo, una visita al Campus Mundet (antiguo campo de concentración) y una acción de recreación histórica.

La evaluación, realizada mediante test pre y post, analiza las narrativas del alumnado específicamente relacionadas con conceptos como el pensamiento histórico, la justicia social, la identidad y la gestión de conflictos. Los resultados demuestran que el contacto con las fuentes y las víctimas conlleva una evolución significativa en la comprensión del periodo y, especialmente, en la autopercepción profesional del estudiantado.

El proyecto no solo visibiliza a las víctimas y recupera la memoria histórica, sino que transforma la percepción de los mecanismos de control del régimen. En definitiva, es una herramienta pedagógica que conecta pasado y presente desde un compromiso con los valores democráticos y la cultura de la paz.

Este trabajo está asociado al Proyecto EDUTECON (PID2023-150579NA-I00), financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y por FEDER/UE.

Introducción y Marco teórico

La enseñanza de la historia en las sociedades democráticas contemporáneas se encuentra en una encrucijada entre la transmisión de relatos nacionales y la formación de una ciudadanía crítica y comprometida con los derechos humanos (Seixas, 2017). En el contexto del Estado español, esta tarea adquiere una dimensión de reparación y de justicia social, especialmente cuando se aborda el legado de la Guerra Civil y la dictadura franquista. El presente marco teórico fundamenta la necesidad de utilizar fuentes primarias y la historia local para romper los silencios heredados, construir una conciencia histórica basada en la reflexión crítica, la reparación y la acción educativa.

La Transición española hacia la democracia se fundamentó en un pacto de silencio y amnesia respecto a los crímenes contra la humanidad cometidos durante la guerra y la dictadura franquista. A diferencia de otros estados europeos con experiencias fascistas, en España no se produjo una demanda de responsabilidades por las atrocidades perpetradas. Esta "ingravedad histórica" impactó directamente en el sistema educativo, donde durante decenios se ha optado por soslayar el pasado incómodo para no impugnar el proceso político de 1975 (Hernández y Feliu, 2019).

Este modelo se tradujo en un relato de equidistancia histórica que presentaba la Guerra Civil como un desencuentro entre iguales o una guerra fratricida, diluyendo las responsabilidades políticas del bando golpista (Hernández y Feliu, 2019). Como consecuencia, el currículo escolar a menudo ha evitado el tratamiento de la dictadura, generando un vacío en la memoria oficial, así como en la social (Albás et al., 2023). Entrado el siglo XXI, la recuperación de la memoria democrática en el ámbito escolar es una necesidad pedagógica acuciante para visibilizar las luchas por la libertad (Bardavio et al., 2021), de igual manera, lo es para abordar la creciente simpatía por la extrema derecha.

El conflicto y la controversia como herramienta pedagógica y de paz

Tradicionalmente, el conflicto se ha visto como un elemento negativo que debe eludirse en las aulas. Sin embargo, desde la educación para la paz, el conflicto se reivindica como una oportunidad educativa y un motor de transformación social (Cascón, 2004). Educar en el conflicto significa descubrir su perspectiva positiva, entendiendo que la diversidad

de intereses y la discrepancia son consustanciales a las relaciones humanas (Cascón, 2004). En lugar de ocultar la guerra o la violencia bajo una falsa pátina de orden, conocer su horror implica una denuncia eficaz en favor de la paz y la promoción del pensamiento crítico (Hernández y Rojo, 2012).

La controversia forma parte de la democracia, ya que vivir en una democracia real implica que diferentes opiniones puedan encontrarse y gestionarse mediante el diálogo y la negociación. La actividad didáctica que plantea temas controvertidos permite que el alumnado se entrene en el diálogo y la negociación, habilidades fundamentales para la vida en democracia. Si no hay controversia en el aula, difícilmente puede haber democracia, ya que el sentido mismo de la política es la gestión de las discrepancias a través de la palabra (Alvén, 2024). Trabajar la Guerra Civil y el franquismo permite, pues, transformar el miedo al debate en una competencia cívica, preparando a los futuros docentes para abordar temas sensibles sin caer en la evitación o el sesgo ideológico (Montanares et al., 2022).

Identidad, conciencia y recreación histórica

Las controversias en el aula de historia suelen estar arraigadas en las identidades nacionales, sociales o culturales del alumnado (Alvén, 2024). Para superar las posiciones dogmáticas, es necesario que los estudiantes adquieran conciencia histórica, entendida como la capacidad de comprender el presente a través de una interpretación compleja del pasado (Seixas, 2017). Uno de los mayores retos es lograr el distanciamiento del alumnado de su propio contexto y de sus concepciones para entender el porqué de estas (Alvén, 2024).

Este proceso de descentramiento es clave para desarrollar la empatía histórica. La empatía no es simpatía o sentimentalismo, sino el intento de reconstruir el contexto histórico a partir de las creencias y los valores de las personas del pasado para comprender sus acciones y motivos. Al confrontar fuentes primarias y patrimoniales sobre la represión franquista, el estudiante del grado de educación primaria construye el relato histórico superando las creencias personales más profundas sobre su pasado, lo que le permite reconocer la alteridad y la complejidad de la agencia humana en determinadas situaciones complejas (Alvén, 2024). La conciencia histórica, en su estadio más avanzado, es la que permite a las personas ser conscientes de la pluralidad de puntos de vista y de la necesidad

del reconocimiento mutuo en la diferencia. En ese sentido, la diversidad de identidades y de pensamiento es un valor positivo y necesario, aunque debe existir siempre un compromiso moral en el reconocimiento de los derechos humanos. (Montanares et al., 2022). En este orden de cosas, el paso del tiempo no se debería observar como un destino reiterativo ajeno a las personas (la historia siempre se repite), sino que se debe entender como un proceso de transformación de las sociedades en constante evolución.

La recreación histórica con fines educativos se define como una práctica social en la que las personas que participan intentan reproducir, representar o interpretar de manera rigurosa y realista situaciones o eventos del pasado. Para lograr esta veracidad, se utilizan objetos, vestimenta, equipos y tecnologías lo más similares posible a los originales. En relación con el conflicto de la Guerra Civil española, la recreación histórica aporta beneficios como la recuperación y dignificación de la memoria (Sospedra et al. 2023). En este sentido, favorece el desarrollo de la empatía histórica al situarse físicamente en el contexto del pasado, los participantes pueden comprender o intuir mejor los riesgos y sentimientos de las personas de aquella época, generando actitudes de respeto hacia el patrimonio vinculado a la memoria (Hernandez- Cardona, et al. 2022). El equipo de investigación al cual pertenecen los autores del artículo (DIDPATRI) lleva años dedicado a la recreación con fines de investigación, creación de iconografía didáctica y educación, lo que refuerza el compromiso cívico de los estudiantes.

Metodología crítica: Historia local, narrativas y fuentes primarias

La didáctica de la historia depende de los saberes generados por la investigación científica (Hernández y Feliu, 2019). Sin embargo, la carencia de datos locales detallados sobre el pasado reciente actúa como un obstáculo en todos los niveles, social, educativo y científico.

El trabajo de fuentes históricas y el método científico constituyen la metodología más eficaz para fomentar el pensamiento crítico (Hernández y Feliu, 2019). La aproximación a la historia local y cercana es idónea para motivar al alumnado, ya que permite aplicar conceptos abstractos (represión, dictadura, democracia) a elementos tangibles de su entorno (Hernández y Rojo, 2012). El estudio de caso —como la represión franquista en un pueblo concreto, o en el Campus Mundet— convierte el conocimiento científico en

saber situado, logrando que el estudiante se enfrente a problemas reales y aprenda cómo fue la vida de las personas que le precedieron (Bardavio et al., 2021).

Las narrativas históricas que emergen del trabajo con fuentes permiten socializar la experiencia ajena y descubrir que la historia es una construcción basada en evidencias (Montanares et al., 2022). Analizar datos ayuda a humanizar la historia y a conectar emocionalmente con el pasado, paso indispensable para adquirir competencias históricas de segundo orden como la causalidad o la significación (Banderas, 2020).

El uso de documentos de archivo es una opción política y pedagógica deliberada para combatir la *damnatio memoriae* que ha sufrido parte de nuestra historia. La materialidad del conflicto —objetos, listas, nombres— posee un poder evocador trascendente que ayuda a cerrar heridas abiertas y a restituir la dignidad de las víctimas (Hernández y Rojo, 2012). En la formación inicial docente, el contacto directo con testimonios silenciados (cartas, diarios o procesos judiciales) resulta vital para superar el sesgo de los manuales tradicionales, que a menudo invisibilizan la violencia institucionalizada del régimen (Hernández y Feliu, 2019).

Analizar las historias de las víctimas motiva el alumnado a desarrollar un compromiso moral (Albás et al., 2023). El empleo de estas fuentes empodera a los futuros docentes para gestionar la memoria histórica en sus propias aulas, promoviendo una identidad ciudadana basada en la tolerancia y el respeto por los derechos humanos (Albás et al., 2023; Boyle-Baise, 2003).

Intervenciones en el aula

El proyecto se fundamentó en actividades participativas, en las que el alumnado era el protagonista, en el trabajo cooperativo y la aplicación del método científico en el aula. El trabajo se centró en la represión franquista desde la perspectiva local y situada, por tanto, en un contexto geográfico, social y humano cercano al alumnado. Las actividades realizadas fueron tres: *Actividad con fuentes primarias sobre los represaliados del franquismo en Arenys de Mar*; *Visita al Campus Mundet (Campo de Concentración de Sant Joan d'Horta)* y *Actividad de recreación histórica*.

1. Actividad con fuentes primarias sobre los represaliados del franquismo en Arenys de Mar

La primera actividad no parte de conceptos abstractos, sino de una investigación real realizada por el historiador David Castañeda. Se utilizan fuentes primarias procedentes de archivos (como expedientes judiciales militares o procedimientos sumarísimos) y el diario de Jacint Arxer (1931-1944) para contextualizar la conflictividad social. Para la realización de la actividad, se seleccionaron 124 fichas de personas represaliadas, priorizando aquellas de las que existía fotografía para facilitar la conexión emocional e histórica del alumnado. Así mismo, se organizó el grupo en cuatro subgrupos que trabajaron de forma cooperativa los siguientes conocimientos: identidad de los represaliados, entorno laboral, causa de la imputación y condena. El alumnado se organizó en pequeños grupos cooperativos, cada uno analizó una parte de la información (interdependencia positiva) para reconstruir, posteriormente, el relato completo. Los bloques de trabajo fueron:

- Bloque 1 (Identidad): Nombre, lugar de nacimiento, estado civil, edad y residencia. El alumnado sitúa las direcciones en un mapa y analiza la apariencia física en las fotografías.
- Bloque 2 (Entorno Laboral): Oficio y lugar de trabajo. Se vinculan los perfiles con los conflictos laborales (como huelgas en las fábricas) descritos en las crónicas de la época.
- Bloque 3 (La Imputación): Delito del que se les acusaba y causa de la imputación (rebelión, auxilio a la rebelión, etc.).
- Bloque 4 (La Condena): Penas, itinerarios por diferentes prisiones y años reales de privación de libertad.

Las fases de trabajo fueron las siguientes: fase de indagación, a partir de los conocimientos previos del alumnado, trabajo con las fuentes históricas y puesta en común e intercambio de datos para reconstruir los expedientes y la historia de las víctimas, así como debate posterior.



Fotografía de la actividad de investigación con fuentes primarias sobre los represaliados del franquismo en Arenys de Mar. Autoría propia.

2. Visita al Campus Mundet (Campo de Concentración de Sant Joan d'Horta)

La intervención tuvo como finalidad principal dotar de significado un espacio cotidiano del alumnado (como el Campus Mundet), reforzando la cultura de la paz y la memoria democrática. La propuesta se organizó en torno a varios ejes temáticos que vinculan el entorno físico con conceptos de memoria histórica: las culturas de control trabajadas a través de la represión de la mendicidad, la Guerra Civil y el franquismo, centrados en el Campo de Concentración de Sant Joan d'Horta (Pabellón de Levante). El proyecto se desarrolló en un primer momento, a través de la exploración de los conceptos previos del alumnado, para pasar a continuación a trabajar con fuentes primarias que permitieron reconstruir la historia del Campus Mundet en el primer franquismo. Finalmente, la fase de aplicación de conocimiento se lleva a cabo a través de una visita para situar los hechos.

3. Actividad de recreación

En la sesión dedicada a la recreación se utilizaron objetos, vestimenta, equipos y tecnologías lo más similares posible a los originales. El estudiantado, de forma cooperativa, tuvo que realizar un análisis del conjunto de los materiales expuestos y a continuación relacionó dichos materiales y vestimenta con los diferentes personajes que

se estudiaban: soldados del ejército de la II República, soldados del ejército nacional, prensa, médicos y enfermeras del hospital de campaña, soldado de las Brigadas Internacionales y milicianos y milicianas. Dicho trabajo de identificación de elementos, relación y asimilación fue acogido con júbilo por parte del alumnado que participó activamente en la experiencia. Para finalizar se analizó el material que llevaba cada uno de los personajes y se debatió sobre el hecho de participar en una guerra y los motivos que impulsarían a los diferentes bandos. En definitiva, la recreación histórica actuó como un instrumento de socialización del conocimiento, transformando el patrimonio del conflicto en una herramienta para la educación ciudadana y la comprensión crítica de la historia reciente.



Fotografía de la actividad de recreación. Autoría propia

Metodología

Tal como se ha indicado anteriormente, este artículo se inscribe en el proyecto EDUTECON que tiene por objetivo transformar la formación inicial del profesorado a través del uso de temas controvertidos para promover una enseñanza de la historia basada

en el desarrollo del pensamiento histórico y crítico. En este sentido, la didáctica de las ciencias sociales se configura como el instrumento que promueve el cambio social, una educación para la paz y un mayor respeto por los derechos humanos. Para ello, es necesario incidir en la formación del profesorado a través de una investigación cualitativa y de estudios de caso, para evaluar si realmente el trabajo desarrollado en el aula incrementa la capacidad de pensamiento crítico en cuanto al conflicto, a la Guerra Civil y el primer franquismo.

El proyecto se llevó a cabo a lo largo del segundo semestre del curso 2025-2026, con alumnado de cuarto curso de la asignatura “Historia y patrimonio histórico-artístico” del Grado de Maestro de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la UB. Se hizo esta selección porque se trataba de un grupo reducido que permitía la organización de diferentes actividades participativas y el trabajo cooperativo. Así mismo, se trataba de una asignatura de la Mención de Profundización Curricular, lo cual reforzaba la motivación y el interés del estudiantado.

En este trabajo se presenta una primera prueba piloto, inscrita en la primera fase del proyecto, que consiste en una evaluación inicial a través de un cuestionario previo a la intervención en el que se recogen las pre-narrativas del alumnado y un cuestionario posterior a la intervención que recoge las post-narrativas a un mes y medio del inicio del proyecto. Los cuestionarios fueron validados anteriormente en el contexto del proyecto EDUTECON. Así mismo, se crearon dos instrumentos para el análisis de las pre-narrativas y las post-narrativas a partir de tres dimensiones: la dimensión pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013 y Alvén, 2024), la dimensión ciudadanía orientada a la justicia social (Westheimer y Kahne, 2004, Boyle-Baise, 2012; Banks, 2017; Pagès, 1994; Tadeu da Silva, 2001). Cada una de las categorías que presentan las tres dimensiones, ha sido analizada según el nivel de complejidad de las respuestas siendo Nivel 1, básico, el Nivel 2, intermedio y Nivel 3, avanzado.

Resultados de la evaluación de las narrativas previas sobre la dimensión 1. El pensamiento histórico

El análisis de las respuestas al cuestionario inicial revela un perfil predominante de niveles 1 (Bajo) y 2 (Intermedio) en todas las categorías del pensamiento histórico. Al tratarse de una fase previa a la intervención didáctica, se observa una fuerte base en la

dimensión ética y ciudadana, pero una carencia técnica en el uso de fuentes y el análisis causal complejo.

En cuanto a la categoría significación histórica, la mayoría del estudiantado se sitúan en un Nivel 2: identifican la dictadura franquista como un proceso relevante basándose en su impacto presente, utilizando con frecuencia el argumento de que "quien no conoce su historia está condenado a repetirla". En cuanto al uso de evidencias, los resultados son mayoritariamente de Nivel 1. Gran parte del alumnado alude a la historia de forma general sin mencionar fuentes específicas, aunque un grupo minoritario (Nivel 2) propone integrar de forma activa testimonios de víctimas, diarios o cartas del frente.

En cuanto a las categorías de cambio, continuidad y causalidad, se identifica casi exclusivamente mediante hitos cronológicos básicos, como el fin de la Guerra Civil (1939) o la muerte del dictador (1975). Respecto a la causalidad, predomina el Nivel 1, atribuyendo el conflicto a una causa única: la oposición de ideas o el enfrentamiento entre dos bandos ideológicos.

Las categorías de perspectiva histórica y dimensión ética se sitúan mayoritariamente en el Nivel 2. El alumnado muestra capacidad para reconocer elementos del contexto social, como la represión lingüística del catalán, el papel subordinado de las mujeres o las penurias de la infancia en la posguerra.

En la dimensión ética, los estudiantes realizan juicios informados que vinculan el pasado con la memoria democrática actual. Identifican la dictadura como un régimen autoritario y de privación de libertad, reconociendo que el estudio de estas injusticias es vital para formar una ciudadanía con criterio propio y respeto por los derechos humanos.

Finalmente, el análisis refleja una conexión clara entre la historia y la identidad personal o cultural (Nivel 2). El alumnado reconoce que el conflicto franquista ayuda a determinar los propios valores y a posicionarse frente a los discursos de odio en el presente, estableciendo puentes entre las vivencias de sus antepasados y su propia visión del mundo.

Resultados de la evaluación de las narrativas posteriores sobre la dimensión 1. El pensamiento histórico

El análisis de las narrativas posteriores a la intervención didáctica muestra una evolución cualitativa en la mayoría de las categorías del pensamiento histórico. Aunque el Nivel 2 sigue siendo el predominante, se observa una mayor precisión terminológica, un incremento en la mención de fuentes primarias y una comprensión más profunda de la multiperspectividad en comparación con la evaluación inicial.

La significación histórica se consolida en el Nivel 2. El alumnado ya no solo alude de forma genérica a "no repetir la historia", sino que vincula el conocimiento del pasado con la formación de un "criterio propio" y la capacidad de gestionar conflictos mediante el diálogo.

En cuanto al uso de evidencias, se produce un salto significativo hacia el Nivel 2. Si en la prueba inicial predominaba la falta de referencias, en la prueba posterior proponen integrar activamente documentos de juicios, diarios, informes, didáctica del objeto y testimonios de víctimas para dotar de veracidad y "vivencialidad" al relato histórico.

En las dimensiones de cambio y continuidad, persiste el uso de hitos cronológicos básicos (1939, 1975), situándose mayoritariamente en el Nivel 1. Sin embargo, el alumnado alcanza el Nivel 2 al comparar las libertades actuales con la represión pasada o al destacar que la historia debe trabajar la "realidad que vivían las personas" más allá de las fechas.

Respecto a la causalidad, se observa una transición hacia el Nivel 2. Varias personas abandonan la explicación de "causa única" para incorporar la inestabilidad política, el intento de golpe de estado y el contexto internacional, mencionando el apoyo de potencias extranjeras (Alemania, Italia, URSS) y el papel de las Brigadas Internacionales.

Las dimensiones sobre la perspectiva histórica y la dimensión ética se mantienen robustas en el Nivel 2, con una mayor sensibilidad hacia las víctimas silenciadas. El alumnado destaca la importancia de conocer las experiencias de las mujeres y los niños en la retaguardia y aboga por entender "los dos bandos del conflicto" para comprender su complejidad.

En la dimensión ética, el alumnado denuncia la falta de juicios justos y la represión sistemática, reafirmando el valor de la democracia frente a la dictadura como una herramienta de mejora social.

Finalmente, la dimensión identitaria (Nivel 2) muestra un fortalecimiento del vínculo emocional con el pasado local. El alumnado reconoce que el estudio de estos conflictos les ayuda a "determinar sus valores" y a entender la identidad de su propio entorno, fomentando una ciudadanía consciente que busca avanzar hacia un "mundo justo".

Resultados de la evaluación de las narrativas previas sobre la dimensión 2. Ciudadanía orientada a la justicia social.

El análisis de las narrativas previas a la intervención muestra un predominio de la ciudadanía participativa (Nivel 2), con presencia significativa de rasgos de ciudadanía responsable (Nivel 1). En esta fase, los estudiantes asocian la formación ciudadana con la adquisición de valores y el desarrollo de un pensamiento crítico individual, pero apenas se detectan propuestas orientadas a la transformación activa de las estructuras sociales o al cuestionamiento profundo de las desigualdades (Nivel 3).

En cuanto a la conciencia crítica, la mayoría del alumnado expresa de forma recurrente que el estudio del conflicto sirve para "crear alumnos conscientes y críticos" y para "desarrollar un pensamiento crítico ante estas situaciones". Existe una voluntad de posicionarse ante las injusticias, especialmente respecto a la represión franquista, mencionando la necesidad de dar visibilidad a las "consecuencias y las víctimas" y de promover el "respeto por todas las lenguas" tras la prohibición del catalán (Nivel 2).

Sin embargo, persiste un enfoque de Nivel 1 en algunos perfiles que asumen la realidad de forma descriptiva o normativa, sugiriendo que la historia sirve simplemente como una "guía de conductas" o para "entender el pasado y la sociedad actual" sin un cuestionamiento explícito de la misma.

En cuanto a la capacidad de actuar como sujetos activos (agencia ciudadana), el alumnado oscila entre la adaptación y la participación básica. Se observa un Nivel 2 en aquellos que ven en la educación una herramienta para que la sociedad "avance y mejore" o para que el alumnado aprenda a "tomar decisiones dependiendo del conflicto trabajado".

Por el contrario, otras estudiantes muestran un Nivel 1, aludiendo a la historia como un ciclo inevitable ("el pueblo que no conoce su historia está condenado a repetirla") o

normalizando el conflicto como un "acto normal", lo que refleja una visión de la ciudadanía basada en la observación pasiva más que en la capacidad de transformación.

En esta fase inicial, la multiperspectividad se encuentra mayoritariamente en el Nivel 2. El estudiantado reconoce la existencia de voces alternativas, sugiriendo, por ejemplo, "preguntar a los abuelos o familiares por lo que sufrieron" o utilizando la historia para "observar los diferentes puntos de vista de cada persona". Se reconoce la identidad cultural oprimida (identidad catalana), pero no se llega a realizar una deconstrucción de las narrativas dominantes o identidades naturalizadas (Nivel 3).

En cuanto al reconocimiento cultural, se identifica un compromiso inicial con la diversidad lingüística y cultural. El alumnado destaca la importancia de "valorar" la lengua propia debido a la represión sufrida, integrando este hecho en su discurso sobre lo que significa ser un ciudadano informado en el contexto de Cataluña.

Resultados de la evaluación de las narrativas posteriores sobre la dimensión 2: Ciudadanía orientada a la justicia social

Tras la intervención, la conciencia crítica se manifiesta con mayor vigor. El alumnado ya no solo busca "no repetir errores", sino que propone la creación de una sociedad "consciente, crítica y con ganas de avanzar hacia un mundo justo, lejos de las garras del fascismo". Se observa una capacidad superior para reconocer injusticias pasadas, como la falta de juicios justos o la represión de derechos básicos como la libertad de expresión y la igualdad.

En cuanto al compromiso ético, el alumnado se posiciona de forma clara a favor de los colectivos vulnerables y los derechos humanos. Destacan respuestas que abogan por "valorar la democracia y los derechos humanos" y promover el "respeto y la convivencia" para evitar situaciones similares en el futuro.

La agencia ciudadana muestra una evolución hacia un punto de vista más activo y crítico. El alumnado empieza a verse como un sujeto capaz de "determinar sus propios valores y creencias" a través del conocimiento histórico. Se identifica el trabajo en el aula como la "solución a la desinformación que hay actualmente", lo que implica un papel activo del ciudadano frente a los relatos distorsionados.

A diferencia de la prueba inicial, donde la agencia era reactiva, en la prueba posterior a la intervención se proponen vías para "prevenir situaciones similares" en sociedades polarizadas, mostrando una voluntad de transformación y de actuar como agentes de cambio.

Se observa un salto cualitativo en la multiperspectividad. El alumnado reconoce la necesidad de "trabajar los dos bandos del conflicto" para entender el origen del problema y buscar soluciones. Además, integran fuentes diversas que rompen con la narrativa dominante, mencionando el uso de "documentos de gente ordinaria", testimonios y materiales del pasado para acercar la realidad histórica de forma "vivencial".

Respecto a la identidad, los estudiantes muestran una mayor capacidad para deconstruir relatos cerrados, abogando por conocer las "experiencias de las personas que sufrieron la guerra" (incluyendo niños y mujeres) para desarrollar una empatía basada en la realidad histórica y no en mitos ideológicos.

Resultados de la evaluación de las narrativas previas sobre la Dimensión 3: Abordaje de conflictos

En esta fase inicial, en relación con la perspectiva del conflicto, la mayoría del alumnado oscila entre ver el conflicto como un problema persistente (Nivel 1) y una oportunidad de aprendizaje (Nivel 2).

Varios perfiles (Nivel 1) asumen una visión defensiva, afirmando que el conflicto "no busca el diálogo, busca imponer" o que es un problema que surge por desacuerdos que "no acostumbran a ser resueltos mediante el diálogo". No obstante, otras estudiantes (Nivel 2) comienzan a integrar una visión más constructiva, sugiriendo que abordar conflictos pasados permite "aprender a través de los errores" o incluso que el conflicto "es un acto normal" que ayuda a los niños a aprender a "tomar decisiones".

La capacidad de análisis del conflicto se sitúa mayoritariamente en el Nivel 2. Las estudiantes logran identificar factores y actores más allá de la simple división en dos bandos: mencionan dimensiones sociales, lingüísticas y de género, destacando la "prohibición de lenguas cooficiales", la situación de las mujeres que quedaban "en un segundo plano" o la represión de la cultura y el arte.

En el reconocimiento del rol docente como mediador se sitúa sólidamente en el Nivel 2. Existe un reconocimiento generalizado de que el docente debe actuar como mediador ante temas delicados, aunque se manifiesta una clara falta de confianza en las propias competencias: los estudiantes asumen la responsabilidad de "fomentar el pensamiento crítico" y "crear un espacio de reflexión". Sin embargo, expresan inseguridad por la "falta de formación sobre cómo dialogar" o por no poseer "recursos suficientes para hacer un buen trabajo", demandando herramientas más allá de lo memorístico para afrontar la complejidad del conflicto en el aula.

Resultados de la evaluación de las narrativas posteriores sobre la Dimensión 3: Abordaje de conflictos

La mayoría del alumnado consolida una visión del conflicto como una oportunidad de aprendizaje (Nivel 2). Superan la idea del conflicto como un simple problema a evitar para entenderlo como un motor de reflexión. Las estudiantes destacan que el estudio del conflicto "permite reflexionar sobre las consecuencias y aprender a gestionarlos mejor con el diálogo y la comunicación". Se percibe el valor de la historia para entender el presente, afirmando que ayuda a comprender "por qué las cosas son como son" y contribuye a una sociedad "más informada e inteligente".

Esta categoría refleja una mayor profundidad técnica. El alumnado identifica ahora factores multicausales y una diversidad de actores sociales. En el Nivel 2, señalan con precisión la censura, la represión lingüística y las necesidades básicas de la población, como la construcción de búnkeres (se refieren a la defensa pasiva) por parte de mujeres y niños. Los casos de Nivel 3 realizan análisis complejos que integran el contexto internacional (apoyos de la Alemania nazi o la URSS) y distinguen entre diferentes estratos sociales (campesinos, obreros) y sus intereses ideológicos enfrentados.

Se observa una transición de la mención genérica al diálogo hacia la propuesta de estrategias específicas de gestión y transformación (Nivel 2). El alumnado propone el "fomento de la empatía" a través de las experiencias de las víctimas y el uso explícito de la "negociación" y la "educación en valores democráticos" como vías de resolución. No obstante, algunos estudiantes mantienen un enfoque preventivo de Nivel 1, centrando su discurso en "evitar errores" sin detallar herramientas concretas de mediación.

En cuanto al rol del docente, esta dimensión es la que muestra un mayor impacto tras la formación. Los estudiantes se sienten más preparados y asumen una responsabilidad ética activa. En el Nivel 2, reconocen haber adquirido un "abanico de recursos" (archivos, testimonios, videos de rol) que les permiten afrontar temas delicados con mayor seguridad. Los perfiles de Nivel 3 se posicionan como mediadores activos capaces de crear "espacios seguros" de debate. Proponen metodologías innovadoras, como la "didáctica del objeto", para que el alumnado pueda "ver, tocar y experimentar" el conflicto, vinculándolo emocionalmente con su realidad.

Discusión y resultados: impacto de la Propuesta Didáctica en la Formación Docente

El análisis comparativo de las narrativas iniciales y finales revela una evolución significativa en el pensamiento histórico, la conciencia ciudadana y la capacidad de abordaje de conflictos de los futuros docentes. Si bien el punto de partida mostraba visiones simplificadas y, en ocasiones, pasivas, la intervención didáctica ha permitido transitar hacia niveles de mayor complejidad y compromiso profesional.

En la Dimensión 1, se observa un progreso desde un conocimiento descriptivo hacia un pensamiento histórico estructurado bajo los conceptos de Seixas y Morton (2013) y Alvén (2024). En la fase inicial, el alumnado mostraba una percepción lineal del tiempo y una dificultad para integrar fuentes primarias. Tras la intervención, se ha consolidado el Nivel 2 en la significación histórica, logrando justificar la relevancia de la represión franquista como una herramienta para configurar memorias colectivas y criterio propio en el presente.

El avance más notable se identifica en la categoría de "evidencia". Los estudiantes han pasado de alusiones genéricas a proponer el uso crítico de documentos de juicios, diarios y la didáctica del objeto, reconociendo la importancia de contrastar versiones para construir inferencias fundamentadas. Asimismo, se ha fortalecido la perspectiva histórica (empatía), permitiendo que el alumnado supere prejuicios y comprenda las acciones de actores invisibilizados (mujeres y niños).

Respecto a la Dimensión 2, los resultados muestran un desplazamiento del modelo de ciudadanía responsable (enfocado en normas y deberes) hacia una ciudadanía participativa y crítica, siguiendo a Westheimer y Kahne (2004). Inicialmente,

predominaba una adaptación acrítica donde el conflicto se veía como algo ajeno a la propia agencia.

En las narrativas finales, el alumnado demuestra una mayor conciencia crítica y compromiso ético, posicionándose activamente contra el fascismo y a favor de los derechos humanos y la reparación de las víctimas. Aunque el Nivel 3 (orientado a la justicia social) todavía es incipiente, se detecta una voluntad de transformación de la realidad y de deconstrucción de identidades cerradas. La capacidad de los futuros docentes para reconocer la multiperspectividad y cuestionar relatos dominantes sugiere que la propuesta ha fomentado una ciudadanía capaz de intervenir críticamente en sociedades polarizadas.

En la Dimensión 3, el cambio de paradigma es evidente al aplicar las teorías de Cascón (2001, 2006). El alumnado ha abandonado la visión del conflicto como un "problema a gestionar" o una disputa negativa para integrarlo como una oportunidad de aprendizaje y motor de cambio social (Nivel 2/3).

El análisis de las narrativas posteriores a la intervención refleja una mayor profundidad técnica en el análisis del conflicto, identificando no solo bandos, sino también intereses, emociones y el contexto internacional. Es fundamental destacar la evolución en el reconocimiento del rol docente como mediador. Los estudiantes han pasado de la inseguridad inicial a posicionarse como mediadores activos, asumiendo la responsabilidad de crear "espacios seguros" donde la diversidad de voces se convierta en una experiencia de aprendizaje significativa. No obstante, persiste la conciencia sobre la necesidad de formación específica para afrontar la complejidad de estos temas en el aula con rigor y sensibilidad socioemocional.

Conclusiones Generales

Las actividades desarrolladas generan instrumentos potentes para dotar de herramientas críticas a los futuros maestros. Se ha logrado vincular la teoría histórica con la práctica ciudadana, permitiendo que el alumnado no solo aprenda historia, sino que practique la democracia a través del análisis de los conflictos. A pesar del progreso, es necesario seguir profundizando en estrategias de gestión no violenta y provención que permitan alcanzar

el Nivel 3 de forma generalizada, garantizando que los docentes se sientan plenamente competentes para transformar el conflicto histórico en una herramienta de justicia social.

Agradecimientos

Esta publicación/resultado/equipamiento/video/actividad/contrato/otros es parte del proyecto de I+D+i / ayuda **EDUTECON (PID2023-150579NA-I00)**, *financiado por MICIU/AEI /10.13039/501100011033 y por FEDER/UE*.

Bibliografía

Leire ALBÁS et al.: “Terrorism and Politically Motivated Violence in the Recent History of the Basque Country. Descriptive Study of What Teachers in Training Know”, *Critical Studies on Terrorism*, 16 (2023), pp. 767-787.

Fredrik ALVÉN: “Controversial Issues in History Teaching”, *Journal of Curriculum Studies*, 56 (2024), pp. 537-553.

Nicolás BANDERAS: “Educar para una ciudadanía crítica. Una investigación a partir de los usos y finalidades de la historia escolar”, *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 14 (2020), pp. 205-237.

James A. BANKS: “Failed Citizenship and Transformative Civic Education”, *Educational Researcher*, 46 (2017), pp. 366-377.

Antoni BARDAVIO NOVI, Silvia MAÑÉ OROZCO y Xavier TORT BISBAL: “La guerra civil als centres educatius. Entendre el conflicte tocant la història”, *Ebre* 38, 11 (2021), pp. 221-236.

Isabel BOJ-CULLELL, David ÍÑIGUEZ-GRACIA, Rafel SOSPEDRA-ROCA, Maria FELIU-TORRUELLA. “Patrimonio del conflicto y educación crítica en el Campus Mundet de la UB”, en *Nuevos caminos en las prácticas innovadoras docentes del ecosistema educativo*, Madrid, Dykinson, 2023, pp. 781-798.

Marilynne BOYLE-BAISE: "Doing democracy in social studies methods". *Theory & Research in Social Education*, 31(1), (2012), 200351-71.

Paco CASCÓN: *Educación en y para el conflicto*, Bellaterra, Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos, 2001.

Paco CASCÓN: "Apuntes sobre educación en y para el conflicto y la convivencia", *Revista Andalucía Educativa*, 53 (2006), pp. 24-27.

Tomaz Tadeu DA SILVA: *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. Octaedro, 2001.

Francesc Xavier HERNÁNDEZ CARDONA y M. Carmen ROJO ARIZA: "Arqueología y didáctica del conflicto: el caso de la Guerra Civil Española", *Didácticas Específicas*, 6 (2012), pp. 159-176

Francesc Xavier HERNÁNDEZ CARDONA y Maria FELIU TORRUELLA: "Didáctica de la historia de la guerra civil española", *Ebre* 38, 9 (2019), pp. 197-217.

Francesc Xavier HERNÁNDEZ-CARDONA, Maria FELIU-TORRUELLA, Rafel SOSPEDRA-ROCA, & Isabel BOJ-CULLELL, I. Audiovisual narrative, re-enactment, and historical education: Hospitals in the Spanish Civil War. En *Frontiers in Education*. Frontiers Media SA, 2022. p. 979175.

Elizabeth MONTANARES et al.: "Enseñanza de la historia y el conflicto. Una revisión teórica", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11 (2022), pp. 119-131.

Joan PAGÈS: "La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado", *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13 (1994), pp. 38-51.

Peter SEIXAS y Tom MORTON: *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto, Nelson Education, 2013.

Rafael SOSPEDRA-ROCA, Paula JARDÓN GINER, Isabel BOJ-CULLELL y Francesc Xavier HERNÁNDEZ-CARDONA: "Re-enactment and Service-Learning in the

Environment of the Spanish Civil War”, *Clio. History and History Teaching*, 49 (2023), pp. 188-208

Joel WESTHEIMER y Joseph KAHNE: “What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy”, *American Educational Research Journal*, 41 (2004), pp. 237-269.