



EDUCAR LA MIRADA DESDE LA ESCUELA. FOTOGRAFÍA DE PRENSA, NARRATIVA VISUAL Y REPRESENTACIÓN DE LA MUJER REPUBLICANA DURANTE LA GUERRA CIVIL

Félix González Chicote

RESUMEN –ABSTRACT

En una época donde la imagen y lo visual se han convertido en hegemónicos, las fotografías publicadas en las revistas de prensa durante la Guerra civil española (1936-1939) que actualmente podemos encontrar en la Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España constituyen un verdadero documento social para la didáctica de la historia. El alumnado que ha participado en el proyecto realizó un trabajo cooperativo basado en pequeñas investigaciones guiadas por el profesor y orientadas al análisis de la presencia política y social de las mujeres republicanas durante el conflicto y sus principales representaciones: milicianas, mujeres en la retaguardia, reproducción de roles, etc. La alfabetización visual y el inicio en tareas de investigación histórica constituyeron los ejes del proyecto educativo.

PALABRAS CLAVE – KEY WORDS

Palabras clave: fotografía, narración visual, Guerra Civil Española, imagen de la mujer.

1. INTRODUCCIÓN

En una época donde la comprensión de lo visual se ha convertido en uno de los aspectos esenciales de cualquier propuesta de enseñanza crítica y comprometida con la comprensión del presente, el análisis de las fotografías aparecidas en las revistas de prensa durante la Guerra Civil Española (1936-1939), que podemos encontrar en la Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España, se nos presentan como un verdadero documento social para la didáctica de la historia. Su accesibilidad permite a los docentes plantear investigaciones históricas a través de los cada día más habituales entornos virtuales de investigación que están generando múltiples instituciones culturales a través de la digitalización de las fuentes.



La propuesta que presentamos constituye una experiencia docente que ha pretendido varios objetivos. En primer lugar, hacer reflexionar a nuestro alumnado del carácter selectivo de las narrativas maestras que establece el currículo subrayando la importancia de incorporar nuevos agentes históricos. En segundo término, superar los imperativos de lo que Raimundo Cuesta define como los estratos más profundos de una tradición social, es decir, el conjunto de discursos corporativos, rutinas y prácticas que gravitan y operan constantemente sobre las formas de interacción didáctica, maneras de evaluar y los fines educativos burocratizados que se desligan, en muchos casos, del sentido crítico y emancipador consustancial de la acción educativa. Por último, poner en cuestión el paradigma normalizado (Parra; 2018) de la historia como estudio del pasado dado y en construcción, situación que suele confundir la historia de corte factual con el pasado objetivo, encadenando al pasado en lo pasado y restándole su capacidad de ayudarnos a vivir el presente de la única manera que le es dado hacerlo: ayudándonos a entenderlo (CRUZ; 2007).

2. LA HISTORIA ESCOLAR, APOCALÍPTICOS E INTEGRADOS.

El 5 de enero de 2017 el programa Ahora Caigo de Antena 3 fue testigo del duelo televisivo entre dos jóvenes concursantes, Alex y Nacho. Ambos debían adivinar un tema a medida que el presentador iba dando pistas. El tema era la Guerra Civil Española y ambos necesitaron 10 pistas para llegar a la respuesta adecuada. El vídeo se convirtió en viral en las redes sociales, se debatió el asunto en diversas emisoras de radio y la prensa escrita se hizo eco del asunto. Las afirmaciones, en líneas generales, oscilaron entre “La escasa cultura sobre la Guerra Civil de los jóvenes españoles” y “la generación más preparada de la historia dando muestras de su sabiduría”.

Sin embargo, menor repercusión tuvo la reacción de unos alumnos de Bachillerato del Instituto Brugers de Gavà (Barcelona) que en 2016 iniciaron la campaña “Retirada: Lo que escondían sus ojos” en la plataforma Change.org logrando recoger más de cuarenta mil firmas. La miniserie, protagonizada por la actriz Blanca Suárez trataba sobre la relación amorosa mantenida por el ministro de Asuntos Exteriores, Ramón Serrano Suñer, y la marquesa de Llanzol. La actriz, cuestionada en algunas redes sociales reaccionó afirmando “No hagáis populismo, que sois muy jóvenes para empezar ya así.”. Para los impulsores de la campaña, sin embargo, la serie constituía una “banalización de uno de los períodos más oscuros y crueles de



la historia de España”. El argumento de los alumnos, que bien podríamos asociar con las perspectivas de análisis de Hannah Arendt, puede interpretarse como una forma diferente de entender la enseñanza y el sentido de lo histórico, vinculando aprendizaje y compromiso cívico con la memoria democrática y, al mismo tiempo, quizá algo más relevante, desvelando una especie de dialéctica formato-relato que afecta tanto a las formas de acceso al conocimiento histórico formales (escuela) como informales (series televisivas especialmente) donde se subordinan las complejidades del entramado histórico a las necesidades del formato de entretenimiento, como también ocurre con algunas estrategias didácticas de ludificación de la enseñanza de la historia. En síntesis, la historia como herramienta crítica o la historia como un cajón desastre donde buscar relatos que den soporte a experiencias de entreteniendo desactivando su dimensión de enseñanza de y para la crítica.

Ambos ejemplos demuestran que no resulta sencillo levantar acta del nivel de conocimiento y conciencia histórica de nuestros jóvenes. Sin embargo, algunos análisis académicos recientes como los realizados por el grupo DICSO de la Universidad de Murcia o los resultados de diversos proyectos de investigación recogidos por Nicolás Martínez Valcárcel en el libro conjunto *La Historia de España en los recuerdos escolares. Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos*, probablemente uno de los textos que actualmente puede proporcionar a los docentes más perspectivas de análisis para revisar y reorientar su práctica en la realidad cotidiana de las aulas, se inclinan por un medido pesimismo afirmando que, desde un punto de vista global, tenemos un modelo de educación histórica con problemas (GÓMEZ y MIRALLES, 2017).

La descripción de los problemas nos remite a la enseñanza memorialista y a los achaques de un modelo curricular donde los contenidos conceptuales son predominantes (GÓMEZ y MIRALLES, 2017, 219). Las inercias de un añejo código disciplinar que es incapaz de liberarse del marco tradicional de las historias nacionales y del conjunto de rutinas y prácticas asociadas, a pesar de la difusión de los planteamientos renovadores reivindicados durante los años ochenta por los grupos de innovación pedagógica. El retorno y paulatina sedimentación (a modo de sentido común) de posturas conservadoras que han defendido una vuelta a lo básico (desde el debate sobre las Humanidades del año 1996) y que han resistido los cambios en los diferentes decretos curriculares (RD 1631/2006 y RD/1105/2014...) fosilizando planteamientos enciclopédicos, especialmente en la materia de Historia de España y en las orientaciones para la prueba de acceso a la universidad (CUESTA; 1998).



Al mismo tiempo que se diagnostican los problemas desde ámbitos universitarios asociados a la incipiente disciplina de la Didáctica de las Ciencias Sociales se multiplican los contactos entre el profesorado gracias a las redes sociales, dando lugar a los llamados claustros virtuales y encuentros de profesores de Ciencias Sociales (en 2019 se celebró el V Encuentro de profesores de Ciencias Sociales organizado por la Asociación Madrileña del Profesorado de Historia y Geografía). No obstante, a diferencia de las problemáticas de fondo que describen las investigaciones universitarias, los docentes se centran esencialmente en la innovación educativa entendida como la puesta en marcha de nuevas estrategias metodológicas (Visual Thinking, Flipped Classroom, gamificación, etc...), la superación de la imagen del tópico del profesor guardián de la tradición y esclavo de la rutina (profesor monologuista-clase magistral) y el uso de las TIC, las redes sociales y la múltiples aplicaciones que proliferan en la red. En este sentido, asistimos a dos perspectivas que muestran, a nuestro juicio, poca interacción y escasa complementariedad en un contexto donde los planteamientos metodológicos (que no necesariamente cuestionan los fines tradicionales, las narrativas maestras o la burocracia curricular) y psicológicos (paradigma constructivas y nuevas tendencias como la neuroeducación) necesitan, como afirma David Parra, incorporar perspectivas políticas y sociológicas para redefinir las epistemologías y finalidades que han dado lugar a códigos o matrices disciplinares tan sólidas (PARRA;2018).

2. CONTENIDOS COMO EXPERIENCIA.

Para el profesor Gimeno Sacristán un contenido es valioso si la experiencia que pueda provocar en el sujeto que aprende es relevante, proporciona nueva información, reorganiza la existente, enlaza con otras experiencias y desencadena aprendizajes transferibles a situaciones diversas (GIMENO; 2015). En este sentido, contenido y escenario de aprendizaje van unidos y convierten el diseño de las acciones formativas en una de las tareas esenciales y de los posibles puntos de encuentro entre profesorado y especialistas en didáctica de la historia.

Sin embargo, los contenidos escolares no son materia prima, son productos elaborados donde intervienen unos agentes recontextualizadores como el Estado, encargado de la gestión de la memoria colectiva (PÉREZ GARZÓN, 2000) y el potente mercado de libros de texto, provocando una creciente homogeneización y estandarización que convive paradójicamente con las retóricas de la innovación educativa, dejando en segundo plano la importancia de la reflexión sobre la práctica docente que implica sustancialmente conjugar fines, contenidos y



diseños de aprendizaje motivadores desde una perspectiva necesariamente crítica, es decir, aquella capaz de embridar las experiencias colectivas del pasado con la comprensión de un presente movedizo (Actualidad) a través de las preguntas que, problematizándolo, nos permitan descubrir sus claves interpretativas. Un objetivo parecido al que planteaba Pierre Vilar cuando afirmaba que “La historia debe enseñarnos, en primer lugar, a leer un periódico”.

En sintonía con lo anterior, la propuesta didáctica que hemos desarrollado con nuestros alumnos pretende rescatar el papel activo de la mujer en la zona republicana durante la Guerra civil española a través de lo que María Olivera Zaldúa ha llamado la “mirada roja”, es decir, la profusión de imágenes fotográficas aparecidas durante el conflicto en la prensa y el papel del reportero gráfico en la zona republicana (DE LAS HERAS, 2017, 103). El planteamiento permite ir más allá del currículum de Historia de España para 2º de Bachillerato convirtiendo la visibilidad de la mujer durante la guerra civil en el tema principal y dejando en manos del alumnado la construcción del propio contenido de aprendizaje a través de una metodología basada en la elaboración de pequeñas investigaciones colaborativas que dan sentido al proyecto común.

El uso de prensa digitalizada ha permitido el contacto directo con las fuentes y afrontar uno de los principios básicos que establece el currículo de la materia: “Nuestros alumnos deben percibir claramente que la Historia es una ciencia y que el historiador sigue un método científico, propio de las ciencias sociales, a la hora de sumergirse en el estudio del pasado”. Todo ello, ha incitado que los alumnos descubran que el relato histórico materializado en sus apuntes de clase constituye una síntesis interpretativa que difícilmente puede abordar la multiplicidad de experiencias humanas con las que han tenido contacto en su investigación. El tópico de los tediosos y extensos apuntes de historia cuya memorización no encontraba cauce y sentido se ha convertido en la toma de conciencia de la geología más compleja que esconde esa superficial capa histórica que abordamos durante tres horas a la semana. Por otro lado, ha resultado un descubrimiento para los alumnos la posibilidad de viajar al pasado a golpe de clic desde la silla de casa a través de la hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional.

3. OBJETIVOS DEL PROYECTO.

El análisis del currículo de la materia de Historia de España del 2º curso de Bachillerato en Castilla-La Mancha evidencia, a nuestro juicio, tres problemáticas: el desbordante desequilibrio entre el marco cronológico a desarrollar (de la Prehistoria al presente) y las



sesiones anuales para desarrollarlo, la secuenciación por reinados de los contenidos, privilegiando el enfoque político y convirtiendo a la monarquía en el principal agente de la historia y, en último lugar, pero no menos importante, el silencio sobre el papel de las mujeres, síntoma de la desconexión entre las temáticas desarrolladas por las nuevas tendencias historiográficas y su transposición didáctica en las aulas. Así, dentro del canon de textos históricos que muestran la lenta conquista del sufragio en España nunca aparece el poema titulado “Libertad” que escribiera Carolina Coronado en 1846 con los significativos versos *Pero, os digo, compañeras, / que la ley es sola de ellos, / que las hembras no se cuentan / ni hay Nación para este sexo*. Ni los textos periodísticos de publicaciones de carácter republicano como *La Igualdad* que en 1871 abordaban los derechos políticos de la mujer ¿Por qué no ha de disfrutar los mismos derechos civiles que los hombres? ¿Por qué no ha de gozar de libertad? desde un conocimiento de los avances en otros países”.

Para abordar la tercera problemática a lo largo del curso escolar 2017-2018 los alumnos del segundo curso de todas las modalidades de Bachillerato del IES Margarita Salas recopilaron testimonios visuales de la movilización femenina en la historia contemporánea española con la intención de crear un catálogo de materiales que sirvieran de ejercicios prácticos a futuros estudiantes a través de documentos gráficos como los grabados de Goya, aleluyas de la revolución de 1854 y protestas contra las quintas y consumos protagonizadas por mujeres. Sin embargo, el momento histórico que con mayor dedicación se ha estudiado ha sido la Guerra Civil española (1936-1939). La guerra supuso un parteaguas para la condición femenina en España (MARTÍNEZ RUS, 2018, 35). La democracia republicana había posibilitado derechos y libertades para las mujeres y la guerra aceleró su presencia política y social mediante su participación en los frentes, calles, fábricas, hospitales, mítines o en los cargos públicos.

La selección de la documentación se ha orientado a subrayar la cuestión de la conquista del espacio público y la visibilidad del papel de la mujer durante el conflicto. El paradigma e icono de dicha conquista lo simbolizó en el imaginario colectivo la figura de la miliciana, ejemplo de mujer emancipada, libre e independiente que proliferó en la prensa gráfica hasta la reestructuración y militarización de las milicias de voluntarios con la creación del Ejército Popular Regular de la República en octubre de 1936. Desde entonces se generalizó la consigna “el hombre al frente y la mujer a la retaguardia”. Así, tras esta breve etapa de esplendor de las mujeres combatientes (de julio a diciembre de 1936) caracterizada por la proliferación de fotografías y portadas dedicadas a las milicianas se examina la significación del papel de la

mujer en la retaguardia, convertida en auténtica heroína stajanovista y su regreso al papel de madre y esposa, una vuelta a la iconografía tradicional femenina que vinculaba la maternidad como exponente esencial de la subjetividad femenina, evocando no solo valor y coraje sino también sacrificio (NASH, 2006, 100). El modelo de Dolores Ibárruri Pasionaria, como imagen de la madre combativa sustituyó rápidamente la imagen más rupturista de la miliciana.



Imagen 1. Entre dos modelos de representación de la mujer. Portadas del suplemento de La Vanguardia, 20 de septiembre de 1936 y de Mundo Gráfico del 17 de marzo de 1937.

La implicación política de las mujeres también se materializó en el acceso a cargos políticos de relevancia, destacándose el nombramiento de Federica Montseny, la primera mujer ministro en España y en Europa occidental. Su incorporación al gobierno de Largo Caballero fue todo un símbolo feminista (MARTÍNEZ RUS, 2018, 45). Por su parte, las mujeres crearon sus propias organizaciones políticas desde diferentes enfoques ideológicos, destacándose la Agrupación de Mujeres Antifascistas donde primaron las socialistas y, sobre todo las comunistas (MARTÍNEZ RUS, 2018, 47) llegando a estar constituida por más de 255 agrupaciones locales (NASH, 2006, 112). Por su parte, desde el movimiento libertario destacó Mujeres Libres con un número de militantes que oscilaba entre 20.000 y 60.000 según fuentes oficiales (NASH, 2006, 128). Ambas organizaciones no siempre consideraron la perspectiva de género como primordial, entrando en el dilema programático de priorizar la guerra a la



revolución y viceversa y asumiendo las directrices de sus organizaciones políticas matrices: PCE y CNT. Con todo, el anarquismo demostró una mayor sensibilidad ante los temas de género reconociendo la especificidad de la opresión femenina y la necesidad de una lucha autónoma para superarla, por ello, Mujeres Libres desarrolló la estrategia de la “doble lucha” o “doble militancia”: una revolucionaria, basada en la eliminación de la explotación socioeconómica y la desaparición del Estado, y otra feminista, que cuestionaba la supremacía masculina y las estructuras patriarcales (NASH, 2006, 135).

Durante todo el trabajo hemos sugerido al alumnado la necesidad de una mirada escéptica y crítica hacia las fotografías por su carácter ambivalente y su prioritaria función propagandística. Era conveniente distinguir entre apariencias, retórica revolucionaria y realidades sociales. Continuidad y cambio siempre van de la mano en la dialéctica histórica. Sin embargo, los prejuicios y roles sociales de género son cárceles de larga duración y su alargada sombra aparece en imágenes que reflejan la segregación laboral y la división sexual del trabajo en los frentes donde las mujeres realizaron tareas de cocina, lavandería, sanitarias o administrativas.

Por otro lado, las primeras actitudes positivas hacia la movilización de las mujeres se tornaron en viejos estereotipos y frases como “las verdaderas mujeres no traen la deshonra al frente” terminaron por asociarse injustamente con el problema de la prostitución y la propagación de enfermedades venéreas (NASH, 2006, 169).





Imagen 2. Reproducción de roles. Crónica, 20 de septiembre de 1936. Página 3.

3. LA IMPORTANCIA DEL ANÁLISIS VISUAL EN LA EDUCACIÓN HISTÓRICA.

En 1915 se preguntaba Benito Pérez Galdós ¿Quién de vosotros no habrá tenido ocasión de observar al infeliz obrero o al rústico fatigado al fin de la jornada, buscando en las revistas gráficas su medio de comunicación con el mundo? La pregunta se hacía eco de uno de los fenómenos más característicos del periodismo de su época: la creciente incorporación de fotografías desde finales del siglo XIX en las revistas y los diarios (SÁNCHEZ VIGIL y OLIVEIRA ZALDUA, 2014, 16).

En la actualidad estamos inmersos en un proceso de cambio que presenta ciertos paralelismos con el planteado por Galdós. En un mundo en el que el ciudadano medio urbano consume cerca de 800 imágenes diarias es hora de que nos paremos a pensar lo que está pasando (ACASO, 2016,12).

La dramatización artística de este exceso ha quedado plasmada en la instalación Photography in Abundance de Erik Kessels, presentada en 2011 en el museo FOAM de Amsterdam. La instalación consistió en un volcado de cerca de un millón y medio de fotos -descargadas de internet e impresas a tamaño de tarjeta postal- extendidas por las diferentes salas del edificio. Esa cantidad se correspondería a la cantidad de archivos subido al portal Flickr durante un periodo de 24 horas. La saturación visual y sus consecuencias obliga a reflexionar y educar en la importancia de la imagen (FONTCUBERTA, 2016, 25) y la capacidad de los alumnos para su interpretación en un contexto donde se han convertido en un elemento esencial para la socialización y alfabetización de las nuevas generaciones.

Por su parte, en historiografía ha sido la historia cultural la que inició en los años noventa el conocido como “giro visual”. Autores clásicos como Huizinga y Haskell subrayaron la importancia de lo visual (a través del Arte) en la imaginación y el pensamiento histórico. Por su parte, Roland Barthes destacó el carácter del lenguaje propio de la imagen cuya interpretación es posible gracias a las convenciones y reglas propias de su “retórica”.

Para Peter Burke las imágenes son documentos históricos que, al igual que todo vestigio del pasado, necesitan de una crítica externa e interna que nos permita dotarlo de un determinado grado de fiabilidad. El historiador cuenta con instrumentos para objetivar las fuentes, empezando por su clasificación (cuándo, dónde, por quién) y continuando por su interpretación, utilizando el utillaje heredado de planteamientos metodológicos enriquecedores como los de



Panosfky (niveles de interpretación preiconográfico, iconográfico e iconológico) o Barthes y los significados denotativo y connotativo de la imagen (BURKE, 2005, 78).

La fotografía presenta un carácter dual pudiendo definirse como una forma de expresión y un medio de información y comunicación. En este sentido, las imágenes fotográficas seleccionarían y organizarían estéticamente un fragmento del mundo visible creando un testimonio (KOSSOY, 2014, 108). Para Antonio Pantoja Chaves, la imagen fotográfica juega un importante papel en la transmisión, conservación y visualización de las actividades políticas, sociales, científicas o culturales de la humanidad de tal manera que se erige en verdadero documento social (PANTOJA CHAVES, 2010, 179).

En consecuencia, la fotografía, como testimonio y documento social nos debe permitir acceder a lo que Gisèle Freund denominó la “trama histórica” de las imágenes desde una aproximación contextual que inserte la fotografía dentro del ámbito más amplio de la historia cultural. De igual modo, la imagen como testimonio histórico debe introducirse en el proceso de enseñanza del conocimiento histórico a través del aprendizaje de unas destrezas hermenéuticas que permitan interpretar el sentido iconográfico de las imágenes.

Una línea de investigación historiográfica que recoge estas inquietudes en España está representada por la obras de Mario Pedro Díaz Barrado y Antonio Pantoja Chaves de la Universidad de Extremadura y por Beatriz de las Heras en la Universidad Carlos III de Madrid. Para Díaz Barrado la inserción de la fotografía en la prensa a comienzos del siglo XX permitió el surgimiento de una nueva forma de narrar con imágenes que generó un efecto de memoria social en los contemporáneos (DÍAZ BARRADO, 2012, 143). El reto actual consistiría en ser capaces de recrear un relato visual secuencial a través de las imágenes. Desde nuestra posición de docentes creemos que la didáctica de la historia debe ser capaz de educar la mirada histórica del alumno posibilitando el desarrollo de las destrezas que permitan leer las imágenes en el tiempo, descubrir la semántica del relato visual, la recurrencia de los marcos interpretativos, los significados contrapuestos que provoca la dinámica histórica de continuidad y cambio y la tensión entre memorias hegemónicas y contrahegemónicas.

Para Beatriz de las Heras las imágenes son poderosas herramientas de propaganda que, en momentos complejos de la historia como la guerra civil española, se convierten en soportes fundamentales y, años después, en documentos muy útiles para la recuperar la memoria de lo acontecido. El historiador y el profesor de historia puede triangular diferentes fuentes visuales de carácter histórico que, a modo de elemento propagandístico, se utilizaron durante el conflicto



y evaluar su significado. La pintura tendría su icono en el Guernica pintado por Pablo Picasso para formar parte del Pabellón Español de la Exposición Internacional de París de 1937. Los carteles, a modo de “gritos en la pared” se convirtieron en un medio muy eficaz de propaganda a través de su mensaje directo. Su proliferación con mensajes desde distintas ideologías, intencionalidades, géneros (alegoría, caricatura, ilustración, etc...) y formatos los ha convertido en una de las principales fuentes visuales junto a la fotografía. En el caso de la fotografía resulta fundamental determinar los contextos de producción (la mirada y condicionantes de los fotógrafos) y de consumo, en virtud de la instrumentalización propagandística de las imágenes y la práctica de la censura (DE LAS HERAS, 2017, 16).

Otra línea de trabajo interesante consiste en desarrollar las posibilidades de lo que se denomina arqueofotografía o Arqueología del Punto de Vista. Consiste en observar las fotografías de otra época y superponerlas sobre el paisaje actual. En nuestro trabajo ha sido un referente el blog <http://toledogce.blogspot.com/> dedicado a recuperar la memoria fotográfica de la Guerra Civil de la ciudad a de Toledo.

Por otro lado, en la actualidad muchas instituciones públicas como la Biblioteca Nacional de España con su Hemeroteca Digital y el Ministerio de Educación a través de la Biblioteca Virtual de Prensa Histórica han comenzado a digitalizar sus fondos mejorando la accesibilidad a las fuentes y facilitando nuevos usos al público general. En mayo de 2018 la digitalización por la Biblioteca Nacional de una colección de 11.000 fotografías sobre la Guerra Civil tuvo una gran repercusión en prensa y redes sociales y propició una cierta esperanza para investigadores y docentes que podrán encontrar en estos archivos fotográficos o fototecas digitales rápido y fácil acceso a las fuentes en soporte digital. Para terminar este apartado, recordar que comenzamos hablando de la desmesura de la imagen en la época actual y la necesidad de una educación visual de carácter histórico, podemos concluirlo con las esperanzas que abren para la investigación histórico-didáctica el acceso a dichas fuentes.

4. METODOLOGÍA PARA LA ELABORACIÓN DEL TRABAJO.

Aprovechando la mencionada accesibilidad a las fuentes de la prensa gráfica digitalizadas por la Biblioteca Nacional el alumnado, previa organización y reparto del trabajo con un sentido colaborativo por parte del profesor, comenzó a explorar algunas de las revistas gráficas más significativas del periodo a estudiar: Crónica, Estampa, Ahora, Juventud y Mundo Gráfico. Además de algún diario como La Vanguardia.



La tarea, emprendida durante el complicado tercer trimestre del último curso de Bachillerato, consistía en seleccionar todas las fotografías y fotoreportajes dedicados a un conjunto de temáticas: milicianas (portadas e imágenes interiores), trabajo de la mujer en la retaguardia y economía de guerra, participación política de la mujer, persistencia de los roles de género en el frente y la retaguardia, economía del cuidado: enfermeras, maestras y composiciones fotográficas inspiradas en clásicos de obras pictóricas (Goya, Delacroix, etc.) que con mayor atención buscaron los alumnos de la materia de historia del Arte.

La finalidad de la tarea estaba orientada a la creación de una colección de imágenes con documentación fotográfica sobre la temática de la mujer republicana en la Guerra Civil. El proyecto inicial estaba pensado para obtener unas 150 o 200 imágenes y finalmente se han llegado a recopilar más de 1000 fotografías. En una primera fase el trabajo de análisis, selección y clasificación fue individual y posteriormente los alumnos publicaron todas las fotografías en una aplicación denominada Padlet que permite crear muros virtuales.



Imagen 2. Padlet con más de 1000 imágenes. Enlace:
<https://padlet.com/felixprofesociales/7zume6i2jyi8>



El proyecto no ha terminado ya que únicamente se ha realizado la colección sin entrar en la cuantificación de las distintas categorías (milicianas, retaguardias, oficios, etc.). Queda también pendiente para próximos cursos el análisis interno de cada fotografía y la determinación pormenorizada de sus contextos de producción y consumo.

5. DIVULGACIÓN.

La elaboración del proyecto se ha desarrollado gracias al apoyo de los nuevos soportes digitales y transmediáticos –páginas web, blogs, Facebook, cuentas de Twitter y medios digitales- y todos los resultados se han divulgado a través de estas nuevas formas de transmisión. Creemos que el objetivo de las Humanidades Digitales consiste en fomentar una conciencia y sensibilidad mediática en la era digital (PONS, 2018, 33) y la divulgación de trabajos escolares en red permite que el alumno descubra nuevos usos, aporte nuevos contenidos y enriquezca el entorno digital en que se desenvuelve. Por ello, los alumnos utilizaron las redes sociales más habituales para divulgar su trabajo (Twitter, Facebook e Instagram).

Resultados parciales y actividades relacionadas con el proyecto han sido progresivamente publicados a través de las redes sociales (especialmente en Twitter) mediante etiquetas o hashtag que, en algunos casos, han tenido una repercusión y seguimiento importante. Ejemplos: #estudiamosconfuenteshistoricas #milicianasMSalal #mujeresenguerraMSalal #historiaenfemenino2MSalal

6. CONCLUSIÓN.

El análisis, en buena medida, serial de la documentación ha permitido un conocimiento más cercano y directo de los contenidos de la materia relacionados con el periodo de la Guerra Civil Española (1936-1939) situando la cuestión de la conquista del espacio público y la visibilidad del papel de la mujer en el eje de nuestro trabajo. Por otro lado, el conocimiento del “taller del historiador” ha permitido una mayor empatía con los agentes históricos y una reflexión sobre la motivación de las acciones individuales y colectivas, sus determinaciones y el contenido de sus esperanzas.

El manejo de fuentes visuales ha familiarizado al alumnado en el laborioso proceso de elaboración del relato histórico ayudándole a establecer el distanciamiento crítico necesario en toda labor de comprensión que pretenda llevar a cabo el reto de aprender a pensar históricamente el presente.



7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ACASO, María (2016): Esto no son las Torres Gemelas. Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes. La Catarata, Madrid.
- ALONSO ERAUSQUIN, M (2010): Fotoperiodismo: formas y códigos. Síntesis, Madrid.
- BURKE, Peter (2005): Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico. Crítica, Barcelona.
- CUESTA, Raimundo (2007): Los deberes de la memoria en la educación. Octaedro, Madrid.
- CUESTA, Raimundo, (1998): Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas. Akal, Madrid.
- DE LAS HERAS, Beatriz (2017): Imagen y Guerra Civil Española. Carteles, fotografía y cine. Síntesis, Madrid.
- DÍAZ BARRADO, Mario Pedro (2012): “La imagen en el tiempo: el uso de fuentes visuales en Historia”, Historia Actual Online, nº 29, pp. 141-162 [04-08-2018] <<https://historia-actual.org/index.php/numero-29-de-historia-actual-online>>
- FELIU TORRUELLA, María y FERNÁNDEZ CARDONA, Francesc Xavier (2013): Didáctica de la Guerra Civil española, Grao, Barcelona.
- FONTCUBERTA (2016): La furia de las imágenes. Notas sobre postfotografía. Galaxia Gutenberg, Madrid.
- GÓMEZ CARRASCO, Cosme Jesús y MIRALLES MARTÍNEZ, Pedro (2017): Los espejos de Clio: usos y abusos de la historia en el ámbito escolar. Silex, Madrid.
- KOSSOY, Boris (2014): Lo efímero y lo perpetuo en la imagen fotográfica. Cátedra, Madrid.
- MARTÍNEZ RUS, Ana (2018): Milicianas. Mujeres republicanas combatientes. La Catarata, Madrid.
- MARTÍNEZ VALCÁRCEL, Nicolás (2014): La Historia de España en los recuerdos escolares. Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos. Nau Llibres, Valencia.
- NASH, Mary (2006): Rojas, Taurus, Madrid.
- PANTONIJA CHAVEZ, Antonio (2010): “La fotografía como recursos para la didáctica de la Historia”, Tejuelo, nº 29, pp. 179-194.
- TORRUELLA, María Feliu y Francesc Xavier Hernández Cardona (2013): Didáctica de la Guerra Civil, Íber, Barcelona.



- PÉREZ GARZÓN, Juan Sisinio (2000): La gestión de la memoria. Crítica, Barcelona.
- PONS PONS, Analet (2018): “La sensibilidad digital y la posición del historiador” en EIROA SAN FRANCISO, Matilde (coord.), Historia y memoria en red. Síntesis. Madrid, pp. 21-40.
- SÁNCHEZ VIGIL, J.M y OLIVEIRA ZALDUA, M: Fotoperiodismo y república. Cátedra, Madrid.