



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Especialidad: Geografía e Historia

TFM Modalidad A- Línea 2: Estado de la cuestión

“El tratamiento didáctico de la Guerra Civil Española: antecedentes y potencial didáctico del cómic sobre la Guerra civil española en las aulas de Historia (ESO y Bachillerato).”

The didactic treatment of the Spanish Civil War: Background and potential teaching of the comic about the Spanish Civil War in history classrooms (ESO and Baccalaureate).

Autora

Anabel García Saucedo

Director

Enrique N. Vallespín

FACULTAD DE EDUCACIÓN
CURSO 2018-2019

ÍNDICE

1) Introducción.....	1
2) Didáctica de la Guerra Civil Española: breve estado de la cuestión	3
2.1) La supervivencia de los mitos de la historiografía franquista y la teoría de la equidistancia en los textos y la didáctica de la Guerra Civil.....	3
2.2) Situación y evolución del cómic sobre la GCE: desde el conflicto a la actualidad.....	4
2.3) Recorrido histórico y situación actual de la didáctica de la Guerra Civil.....	7
2.4) El papel del currículo y los libros de texto en la didáctica de la GCE.....	9
3) Uso y potencialidad del tratamiento didáctico de la GCE desde la novela gráfica....	10
3.1) Conceptualizaciones y uso didáctico del cómic.....	10
3.2) Uso didáctico del cómic para la asignatura de Historia.....	11
3.3) Uso y potencialidades del cómic sobre la GCE para la asignatura de Historia en ESO y Bachillerato de acuerdo a la legislación.....	14
4) Conclusiones	17
5) Bibliografía.....	19

1. Introducción

Han pasado 80 años tras el final de la Guerra Civil Española (GCE) y sigue siendo un tema controvertido en su tratamiento dentro y fuera de las aulas, así como un tema de constante interés, a juzgar por las numerosas publicaciones que desde la fecha no se han dejado de editar sobre el conflicto¹.

Actualmente, no existe una síntesis final sobre su tratamiento y continúa siendo un relato en pugna, en la historiografía y en la sociedad en general². No obstante, a nivel académico observamos un consenso historiográfico general, o, al menos hegemónico, a la hora de abordar este acontecimiento, tanto desde el punto de vista de la investigación histórica, como desde la didáctica de la Guerra Civil.

Esta visión supone el tratamiento de la GCE como un objeto de estudio del pasado, donde el análisis, la interpretación y el juicio crítico de las fuentes y evidencias serán los elementos fundamentales. De acuerdo con esto, la GCE debe interpretarse en su contexto histórico europeo e internacional, lo que supone identificar al fascismo como responsable del conflicto y sus secuelas. Así como reconocer la legitimidad del Gobierno republicano y categorizar la sublevación militar de julio de 1936 como un golpe de estado, huyendo, como en el caso de otros países europeos, de planteamientos equidistantes que iguallen conceptos como el fascismo y la democracia (Feliu y Hernández, 2013, pp.10-11).

Esta concepción es la matriz básica que guía nuestro trabajo, entendiendo la necesidad de establecer un marco teórico y conceptual mínimo, a la hora de abordar la didáctica de un acontecimiento histórico cuyo tratamiento sigue siendo problemático.

Estas consideraciones no implican que la producción historiográfica o literaria actual, así como la práctica de la didáctica sobre la GCE, atienda en su totalidad a estos planteamientos. Sin embargo, tal y como hemos mencionado, son unas consideraciones mínimas y necesarias para abordar y contextualizar de forma científica dicho periodo.

Si la Didáctica de las Ciencias Sociales se encuentra aún en un estadio inicial en el marco académico español (Prats y Valls, 2011), esto no es una excepción en el caso de la GCE. De hecho, si uno de los elementos a la hora de valorar el desarrollo de la didáctica es el número de publicaciones científicas que se dedican a esta disciplina en el caso de la didáctica de la GCE sólo contamos con una revista científica: Ebre 38³.

¹Si consideramos el corpus narrativo de Becerra (2015) limitado entre 1989 y 2011 y sin incorporar tampoco autores extranjeros, hablamos de un total de 184 títulos.

Matly (2018, p. 9) respecto al cómic que aborda total o parcialmente la GCE desde sus inicios hasta la actualidad hace referencia a unas 500 obras, unas 8000 páginas.

²A fecha de 4 de junio de 2019, la sentencia del Tribunal Supremo de Justicia considera a Francisco Franco "Jefe de Estado desde el 1 de octubre de 1936 hasta su fallecimiento". https://www.eldiario.es/sociedad/Historiadores-desprezio-Supremo-Franco-Jefe_0_906410206.html

³Esta revista, además, no está destinada en exclusiva a la didáctica, sino que también incluye elementos relacionados con la arqueología y la propia investigación histórica (Feliu y Hernández, 2013, p.14).

Si de un lado, títulos como “La Guerra Civil como moda literaria” (Becerra, 2015) u “¡Otra maldita novela sobre la guerra civil!” de Isaac Rosa, parecen traducir la saturación del mercado novelístico sobre este acontecimiento, de otro lado, programas de televisión alarman sobre un supuesto desconocimiento generalizado del alumnado adolescente sobre la GCE o la dictadura franquista⁴. No contamos con investigaciones científicas sobre la visión, el interés o el conocimiento que tienen los adolescentes sobre este acontecimiento, más allá de estudios más generales sobre el alumnado ante la disciplina de la Historia (Fuentes, 2004).

En cualquier caso, la legislación educativa estatal y europea siguen haciendo referencias a la necesidad de contribuir y desarrollar la memoria y los valores democráticos del alumnado y el cómic puede ser una herramienta fundamental para dichos objetivos.

Por todo ello, en el presente trabajo pretendemos abordar las propuestas y las potencialidades didácticas del tratamiento didáctico de la GCE desde el cómic, a pesar de las escasas referencias prácticas que hemos encontrado en nuestro entorno geográfico. Sin embargo, la relevancia y los resultados didácticos que traducen las investigaciones internacionales en la combinación novela gráfica y construcción del pensamiento histórico junto con los recientes esfuerzos de compilación de obras que abordan este acontecimiento desde la viñeta, bien merecen nuestro interés e investigación.

Para ello realizaremos un breve estado de la cuestión sobre la didáctica de la GCE, teniendo en cuenta los elementos que Becerra (2015) aplica a su análisis de la producción novelística sobre la Guerra Civil entre 1989 y 2011, pues observamos cómo estos elementos tienen paralelismos y coincidencias cronológicas, con la propia evolución de la didáctica y la práctica docente sobre este acontecimiento. Además, esos elementos quedan reflejados en los análisis realizados sobre el papel del currículo y el tratamiento que los libros de texto han realizado sobre este acontecimiento, del mismo modo, que aparecen reflejados en los propios cómics. ASÍ, también consideraremos un breve recorrido por el género de la viñeta desde los inicios de la GCE hasta la actualidad.

Desde el punto de vista, de la didáctica realizaremos una justificación teórica sobre las potencialidades del uso del cómic en el aula, en general, y concretamente, su contribución al desarrollo del pensamiento histórico. Para finalizar, justificaremos la adecuación a la legislación educativa estatal y autonómica a la hora de introducir el cómic sobre la GCE a la asignatura de Historia en 4º de la ESO y 2º de Bachillerato.

⁴Hacemos referencia al siguiente programa en junio de 2019
https://www.lasexta.com/programas/el-intermedio/thais-villas-accion/esto-es-lo-que-los-jovenes-espanoles-saben-de-franco-eligio-a-santiago-carrillo-como-sucesor-y-le-asesinaron-en-una-cafeteria-video_201906045cf6d6740cf2aa92dbef048d.html

2. Didáctica de la Guerra Civil Española: breve Estado de la Cuestión.

2.1 La supervivencia de los mitos de la historiografía franquista y la teoría de la equidistancia en los textos y la didáctica de la Guerra Civil.

Las consideraciones establecidas arriba sobre el tratamiento, análisis e interpretación de la GCE van asociadas, al menos en la bibliografía consultada, a una visión crítica de la Transición, principalmente en tres aspectos: a) su incapacidad para construir una cultura democrática; b) la impunidad que supuso sobre los actores y acontecimientos ocurridos, junto con el no reconocimiento de las víctimas; c) el silencio explícito sobre dichos acontecimientos.

Este último aspecto es el más relevante para la didáctica y el proceso de enseñanza-aprendizaje del conflicto, pues supone en la práctica una prolongación en el tiempo de mitos propios de la historiografía franquista y la extensión de una visión equidistante, ahistoricista y despolitizada de la Guerra Civil (Becerra, 2015).

Estas dos variantes, aunque referidas a la novela, son extensibles al tratamiento didáctico que se ha venido realizando del conflicto en las aulas españolas, y a una parte de la producción del cómic.

De un lado, **la supervivencia de los mitos historiográficos del franquismo** entre los que se destacan; la interpretación de la República como un régimen del terror estableciendo una causa-efecto entre la República y la Guerra Civil, algo que se ha llegado a manifestar en la estructura de los currículos educativos al situar ambos acontecimientos como partes inseparables de un mismo título, así como en los libros de texto (González Delgado, 2015, p.170). Este elemento supone la justificación del golpe o la inevitabilidad del conflicto, como el desenlace ineludible o, incluso, necesario del turbulento siglo XX español. Autores como Tuñón de Lara (1974, pp.524-525) o Casanova (2007, p.184) desmontan estos elementos, a la vez que sitúan a la República en su contexto internacional.

Igualmente, ha sido frecuente la supervivencia de la ecuación República- URSS para justificar el golpe, elemento también desmontado por autores como Viñas (2006, p.148) o Southworth (2008, p.244). Y por último, una visión del terror rojo con intentos de justificar el golpe y la represión franquista posterior (Becerra, 2015, p.199).

De otro lado, se denuncia el **tratamiento ahistoricista, despolitizado y equidistante del conflicto**. Estos elementos suponen una igualación de víctimas y verdugos, y un necesario reparto de responsabilidades, a la vez, que un cuestionamiento de los paradigmas objetivistas y la liquidación de la historicidad del propio conflicto. Se aniquilan los componentes políticos y sociales por categorías abstractas (Fortes, 2010, p.102), como el odio, la venganza o la propia forma de ser de los españoles, a la vez que se propone una visión individualizada y neohumanista del acontecimiento histórico, a través de fórmulas como *todos los hombres* o referencias al espíritu humano. Así, se

niegan los procesos históricos por factores humanos y se liquida la historicidad del acontecimiento a través de propuestas muy extendidas desde los postulados posmodernistas, entre las que destaca la corriente postestructuralista que “reduce el conocimiento histórico al relato narrativo” (Becerra, 2015, p.275).

Estos elementos que se identifican en la producción novelística, se observan de igual forma, en el tratamiento didáctico del conflicto (Feliu y Hernández, 2013; González Delgado, 2015; y Bel y Colomer, 2017), llegando a coincidir incluso con la cronología propuesta por Becerra (2015).

Observamos una etapa, donde predomina la pervivencia de los mitos heredados de la historiografía franquista, con otra, donde predominan los presupuestos equidistantes y ahistoricistas. Aunque por lo general ambos elementos se entremezclan y se visualizan fundamentalmente a través de la propuesta curricular y el libro de texto (Bel y Colomer 2017, p.2).

Estos elementos también se visualizan en el género del cómic sobre la GCE, como veremos a continuación, a partir de un recorrido del género de la viñeta desde los días del conflicto a la actualidad.

2.2 Situación y evolución del cómic sobre la GCE: desde el conflicto a la actualidad.

El cómic sobre la Guerra Civil española, obviamente, ha ido evolucionando tanto en su formato como en su contenido, desde los días en los que se desarrollaba el conflicto hasta la actualidad; esta evolución está marcada no sólo por el contexto político y social, sino también por los propios cambios que la industria de la viñeta atravesó durante este tiempo.

Así, hay todo un recorrido desde las historietas divulgadas durante el conflicto, hasta el cierto auge que la denominada novela gráfica⁵ sobre la GCE está teniendo en los últimos años. No obstante, la visión mayoritaria de los expertos es que la representación de la GCE en el cómic sigue estando por debajo de otros acontecimientos históricos, tales como la II Guerra Mundial o la Guerra de Vietnam.

En cualquier caso, los elementos señalados por Becerra (2015) aparecen, aun cuando las propuestas de clasificación hasta el momento atienden a otros criterios (Crippa, 2017; y Maltly, 2018).

Los cómics producidos durante la contienda tendrán un marcado carácter propagandístico. En el bando franquista destacarán *Flechas y Pelayos*, junto a *Chicos*; mientras que en el bando republicano, la GCE aparecerá en *Mundo Gráfico*, *Estampa*, *Crónica*, *La Hora* y *Garabatos*, entre otras. Además, se producirán viñetas para las propias trincheras. A nivel internacional, la producción en estos momentos también será fundamentalmente propagandística, destacando las obras de EE.UU, Italia y Francia.

⁵ La propia conceptualización del género de la viñeta a lo largo de este trabajo se aborda en el punto 3.1.

La continuidad de los mitos de la historiografía franquista estará presente en la producción del cómic durante⁶ y después de la dictadura, en el ámbito estatal e internacional. No obstante, será el tratamiento ahistoricista, despolitizado y equidistante del conflicto el que más se refleje en las viñetas, sobre todo, a partir de la Transición, al imponerse la visión de la sinrazón de la guerra y el reparto de responsabilidades, aislando, el conflicto, de todo análisis material y contextual.

La etapa de la dictadura supone un silencio en la producción de cómic sobre la GCE, sumando unas 15 obras a nivel estatal y aún menos en el resto del mundo. En España, de la etapa de la dictadura destacarían la reaparición de *Flechas y Pelayos* en 1948, posteriormente denominada *Clarín*. En la década de los sesenta algunas revistas empiezan a introducir el tema, así el terror rojo aparece en la revista *Tele Chico*, con “Antes no era así”. Otros títulos que destacan son: “Muerto al amanecer”, “Soldado invicto” o “Historia de Albacete”.

A nivel internacional la producción en esta etapa será escasa, aún con todo, debemos mencionar la existencia de viñetas en Francia y Bélgica, de perspectiva franquista y desde Italia, no deja de ser simbólica la muerte de Corto Maltés durante la GCE. En EE.UU se mostrará la legitimidad de la República hasta la llegada del macartismo, donde se impondrá el silencio, con la excepción de “Jonathan Kent, espionaje ace” en la Revista *Spy Hunter*. Mientras, en Argentina hasta los años cincuenta, se ofrece una perspectiva franquista del conflicto, para posteriormente centrarse en el enemigo exterior como culpable de la división entre españoles. Chile ofrecerá una visión más cercana a la República en su revista *Guerra*, donde ilustra distintos conflictos contemporáneos. En México las empresas editoriales apuestan por no enfrentarse con la dictadura franquista hasta 1972, cuando Eduardo del Río, abordará la contienda bajo el título “Franco y Dios, S.A”.

Tras la muerte del dictador se diferencian dos etapas donde la producción de cómic sobre la GCE va a intensificarse; la primera llegaría hasta finales de los ochenta y la segunda empezaría ya en la década de los 2000. Los años noventa estarían marcados de nuevo por un relativo silencio.

La primera etapa tardará en abordar la contienda; los primeros en hacerlo son Hernández Cava, Roger, Font, Gordillo, Giménez, entre otros, que lo harán principalmente en fanzines y revistas alternativas. Junto a ellos, autores como Mora, Clavé, Gallardo, Hernández Palacios, Azagra o Altarriba lo harán más adelante. La década de los ochenta también se caracteriza por la aparición de álbumes regionales⁷. Se impone la visión de la guerra como locura y la incomprensión de la misma (Matly, 2018, pp.100-101 y pp.119-120).

Los noventa estarán marcados prácticamente por el silencio uniéndose la crisis del

⁶ Especialmente a partir de la década de 1960 cuando la dictadura franquista empieza a asentar sus pilares historiográficos a partir de la creación de un departamento especializado en el Ministerio de Información y turismo (Centro de Estudios de la Guerra Civil), (Matly, 2018, p.45).

⁷ Sobre Aragón contamos con *Breve Historia de Aragón* en 1985 de Jose Antonio Parrilla.

mercado del cómic, que pasará del kiosco a la librería, con la visión de que todo se ha dicho ya sobre la GCE. La obra más representativa de esta etapa es *Un largo silencio*, de Francisco Gallardo y Miguel Ángel Gallardo, donde finaliza con una viñeta que sella la importancia de la paz, por encima de todo (Matly, 2018, p. 138).

La década de los 2000 suponen un retorno de la GCE a la vida pública⁸, además la situación de crecimiento económico, que acaba estallando a finales de la década con el estallido de la burbuja inmobiliaria, también afecta al mundo cultural que tendrá cierto auge en estos años.

En esta etapa permanecerán representando la GCE algunos autores ya mencionados como Giménez, Cava, De la Calle, Beroy o Azagra. Antonio Martín seguirá prologando algunas de estas obras; a la vez que surgen nuevos autores como Jorge García o Paco Roca.

Será en este periodo cuando se realice la primera recopilación bibliográfica de cómic sobre el conflicto en “Historias rotas” de Pepe Galvez y Hernán Hernández. La GCE aparecerá también con cierta frecuencia en revistas satíricas como *El Jueves* o *TMEO*. Aparecerán álbumes de relevancia como *Nuestra Guerra Civil* de Hernández Cava o *Guernica variaciones Gernika* de Paco Ignacio Taibo II y Ángel de la Calle. De esta etapa, también destaca un manga de Ken Niimura, “La última sonrisa”. Además, empezarán a aparecer historias católicas que introducen elementos como el terror rojo y la vida de santos y mártires en el contexto de la GCE.

La década de los 2000 también implica cambios en la representación artística del conflicto, tales como la introducción de la represión o la aparición de personajes franquistas, previamente la representación del franquismo se realizaba de forma más abstracta. Sin embargo, y según Matly (2018) el cómic no llega a abordar los temas candentes en la sociedad en ese momento como las exhumaciones de las fosas comunes, la eliminación de la simbología franquista o la identificación de niños robados (p.157). Este elemento se mantendrá en las etapas posteriores, a pesar de que los últimos años de la década (2007-2010) suponen un tratamiento más directo del conflicto.

Destacan 36-39 *Malos tiempos* de Carlos Giménez, *El arte de volar* de Altarriba, entre otros. Igualmente destacaran autores que abordan la GCE desde una perspectiva más territorial, entre los que destaca la primera aparición de Mikel Begoña con *Mar de plomo: la batalla de Matxitxaco*.

La década de 2010, tendrá un auge inicial, a continuación la producción se mantendrá pero dejará de crecer. Existe de nuevo un interés por narrar la GCE que recuerda a la década de los ochenta, en parte influido por la lucha existente en los años precedentes y en estos mismos, por el relato sobre el conflicto, donde la voz franquista reaparece y la pugna historiográfica y social no cesa.

⁸ En el propio año 2000 se creará la Asociación de Recuperación de Memoria Histórica en España y en 2007 se aprobará la Ley de Memoria Histórica.

Así, ante *La Guerra Civil contada a los jóvenes* de Arturo Pérez Reverte; aparecerá *¿Qué fue la Guerra Civil? Nuestra historia explicada a los jóvenes*, de Carlos Fernández Liria y Silvia Casado.

En este intento de contar la guerra destaca *La Guerra Civil española* de Jose Pablo García basado en la obra de Paul Preston. Junto a ella sobresalen las obras de Mikel Begoña e Iñatet, *Tristísima ceniza*; de Sento, su trilogía *Un médico novato*, *Atrapado en Belchite* y *Vecedor y vencido*. Así como *El corazón del sueño* de Rubén Uceda.

También aparecerán cómics que abordarán acontecimientos previos y posteriores a la guerra pero que se relacionan con la misma, desde el Octubre de 1934 a través de Alfonso Zapico, hasta el exilio con Kalvellido; pasando por la II Guerra Mundial con *Los surcos del azar* de Paco Roca o la encarcelación de españoles en los campos de concentración nazi con *Deportado 4443* de Carlos Hernández e Ioannes Ensis.

La memoria, especialmente a través del reencuentro con la propia historia familiar junto con el género de la biografía de personas reconocidas y anónimas también estará pendientes en este periodo.

Las historias cortas reaparecerán en este periodo a través de *El Jueves* y de *Nuevas hazañas bélicas*, principalmente.

Entre las últimas publicaciones destacamos *El ala rota*, de Altarriba y Kim (2016), y *La muerte sobre Guernica* de José Carlos García, de nuevo basándose en un texto de Paul Preston (2017).

2.3 Recorrido histórico y situación actual de la didáctica de la Guerra Civil.

Los autores reconocen la existencia de un punto de inflexión, a finales del siglo XX y en los inicios del siglo XXI, en el tratamiento historiográfico y didáctico de la GCE. Elemento coincidente con la producción del cómic, como ya hemos señalado. De otro lado, se identifica, un periodo de cierta innovación en los inicios de la década de los noventa pero finalmente vence la continuidad sobre el cambio, y no es prácticamente hasta la actualidad, cuando vuelven a implementarse innovaciones didácticas en las aulas, a pesar del peso que aún tienen las prácticas tradicionales.

En palabras de Valls y López (2011, p.82): “*La vieja enseñanza de la Historia ha perdido legitimidad, pero no vigencia*”. Cuesta (1997) nos traslada la relevancia del “Código disciplinar” a la hora de cambiar la práctica docente en el día a día, mientras otros autores insisten, en que éste es uno de los elementos que dificultan la inclusión de innovaciones por parte de las editoriales de los libros de texto (Valls y López, 2011, p.81; y González Delgado, 2015, p.178).

Es cierto que distintos autores de relevancia defienden que la función social de la Historia es plantear preguntas que sirvan para cuestionar el presente, (Fontana, 2003; Benjamin, 2008) habiéndose incluso constituido una línea de trabajo, que insiste en la importancia de trabajar problemas sociales relevantes, a través del proceso de

enseñanza-aprendizaje de la Historia (Bel y Colomer, 2017). Entre estos autores destacan Lee y Shelmilt (2007), Korostelina y Lassig (2013), así como Pagès (2009).

Sin embargo, actualmente, las actuaciones innovadoras hegemónicas están dirigiéndose al desarrollo de conceptos de segundo orden, relacionados con el pensamiento histórico y el ejercicio del historiador, por lo que la fórmula de la identificación, el tratamiento y la interpretación del alumno a través de fuentes y evidencias históricas son las propuestas mayoritarias.

En esta línea de la didáctica contamos con la aportación de Feliu y Hernández (2013), constituyendo esta obra la mayor síntesis hasta el momento sobre el tratamiento didáctico de la GCE en la actualidad, realizando una propuesta centrada en la metodología a través de la interpretación de diferentes fuentes y evidencias históricas por parte del alumnado.

En el trabajo con fuente y evidencias, situamos la mayor parte de las propuestas sobre la didáctica de la GCE. Destacamos por el espacio que ocupan en la producción científica, las propuestas relacionadas con el patrimonio y la arqueología del conflicto, así como aquellas que abordan el conflicto desde la memoria y la represión.

Estas propuestas son compatibles con el trabajo y el desarrollo de valores democráticos y/o de ciudadanía. Sin embargo, la bibliografía parece indicar que este cambio en la implementación de la didáctica de la GCE guarda mayor relación con las reflexiones generales que en el campo de la didáctica se están desarrollando sobre la construcción del pensamiento histórico, que con un análisis crítico sobre el tratamiento ideológico que se viene realizando de este acontecimiento en las aulas españolas.

Entendemos que en este proceso han sido claves las investigaciones que se han realizado sobre la propia concepción de la Historia entre el alumnado (Fuentes, 2004), los resultados obtenidos a partir de experiencias de problematización de la asignatura (Lipman y Sharp, 2002), junto con las reflexiones que apuntan a la importancia del papel del docente y la metodología a la hora de influir en la visión del alumnado sobre los problemas históricos y sociales, así como en el desarrollo de su pensamiento histórico. Igualmente debemos considerar cómo la formación del profesorado actual sigue siendo más historiográfica que didáctica, lo que sin duda ha influido en el desarrollo del ejercicio docente.

En definitiva, podemos afirmar la existencia de una diversidad de propuestas didácticas centradas en el trabajo a partir de fuentes y evidencias históricas. Sin embargo, hay pocos estudios que superen la brecha de la propuesta y nos hablen de los resultados de las mismas. Igualmente, tampoco contamos con estudios sociológicos o didácticos sobre la visión de los adolescentes acerca de este periodo para poder hacer un análisis o valoración de la situación de partida.

2.4 El papel del currículo y los libros de texto en la didáctica de la GCE.

El currículo y los libros de texto, así como su evolución, requieren una mención aparte por la importancia que ambos elementos tienen en el día a día de los centros educativos. Ambos temas han sufrido cierto auge en la investigación didáctica, donde los autores de forma más o menos optimista, coinciden en el grueso de los análisis (Valls y López, 2011; González Delgado, 2015; Martínez y Alarcón, 2016; Bel y Colomer, 2017).

Según Martínez y Alarcón (2016), el libro de texto sigue jugando un papel imprescindible en el ejercicio docente, a la vez que refleja la realidad de la legislación educativa y el currículo.

Al libro de texto, se le reconoce algunos avances metodológicos, relacionados con la inclusión de actividades o material didáctico que contemplan pequeñas investigaciones; así como la inclusión de fuentes y evidencias históricas. También se reconoce el avance a la hora de introducir consensos historiográficos que superen el relato propio de la dictadura franquista. Así, se pasa a denominar a la sublevación de 1936, golpe de estado y se incluyen elementos relacionados con la memoria, la represión y el exilio.

No obstante, la crítica principal al libro de texto se centra en la “*concepción excesivamente objetivista y definitivista*” (Valls y López, 2011, p. 10) que ofrece de la Historia, en general, y de la GCE, en particular. A partir de un tratamiento aséptico del conflicto, cargado de datos, ofreciendo una visión factual de la Historia, mostrando un corpus cerrado, que acaba dificultando la comprensión y motivación del alumnado ante un campo disciplinar que se le ofrece aproblemático y puramente memorístico.

A nivel curricular, nos encontramos con una contradicción importante, ante la inclusión de elementos innovadores y acordes a las líneas planteadas por la didáctica de la Historia, en relación a la construcción del pensamiento histórico, en las partes dispositivas y metodológicas de la legislación y el currículo; pero con una sobrecarga de contenidos y estándares de aprendizajes que dificultan trascender el modelo de aprendizaje tradicional.

Igualmente la II República y la GCE siguen apareciendo como dos elementos indivisibles, y el lugar que recibe en el currículo también es objeto de críticas, al aparecer solo en el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria, curso al que no llega el conjunto de la población educativa y al final de 2º de Bachillerato, en un currículo muy ambicioso que aborda desde la Prehistoria a la actualidad.

Así, la supervivencia de los mitos de la historiografía franquista y la teoría de la equidistancia en los libros de texto y el currículo educativo a la hora de abordar la GCE estarán presentes, distinguiéndose diferentes etapas y reconociéndose cierto periodo de innovación en los primeros años de la década de los noventa, cuando se apuesta por un modelo curricular más abierto y flexible, que rápidamente será eliminado en 1996 con el “Decreto de Humanidades” que establece unas enseñanzas mínimas y que fue acusado de apostar por una historia tradicional y memorística (González Delgado, 2015).

3. Uso y potencialidad del tratamiento didáctico de la GCE desde el cómic.

3.1 Conceptualizaciones y uso didáctico del cómic.

Tras este acercamiento sobre el estado de la cuestión de la didáctica de la GCE, apostamos por centrarnos en el tratamiento didáctico de este acontecimiento desde el género de la viñeta, por las potencialidades didácticas del mismo, así como su adecuación a la legislación curricular actual y, como forma de atender la situación del alumnado frente a la asignatura de Historia, donde la necesidad de motivarlos y hacer que encuentren en la disciplina un aprendizaje útil para su desarrollo vital y social parece impostergable.

Previamente realizaremos unas breves consideraciones conceptuales; para ello tendremos en cuenta el análisis de Altarriba (2018) donde nos traslada que existen pocos consensos historiográficos tanto en la cronología, como en la conceptualización del propio género del cómic, ya que la elección de unas fechas, o unos conceptos sobre otros, implica la elección de determinados postulados teóricos. Sin embargo, parece incuestionable que el interés crítico en el género, el cual no ha dejado de aumentar, surge en 1962, con una trayectoria continua, que se mantiene hasta la actualidad.

Si este interés comienza ligado a ciertos postulados reivindicativos, el cómic como arte, enseguida se reconocerá el valor documental del mismo, respecto a la sociedad en la que se inserta, es decir, como cualquier otra producción humana, el cómic hablará y reflejará la sociedad en la que se produce.

Tal y como considera Altarriba (2018, p.20), el cómic consigue establecer la especificidad del mismo entre los años 70 y el cierre del siglo XX, para finalmente, aún con todas las carencias existentes, afrontar el siglo XXI desde una mayor solidez teórica y metodológica.

Aun con todo, la denominación y conceptualización del propio género no cuenta con un consenso firme. Incluso cuando se utilizan los mismos referentes clásicos como Eco (1965) o McCloud (1993), se proponen definiciones distintas para conceptos como el de álbum o novela gráfica.

El caso español se complica al introducir otros conceptos como historieta o tebeo⁹, llegándose a considerar que el concepto novela gráfica no llega a asentarse en nuestro país hasta 2007 con la creación del Premio Nacional de Cómic (González Fernández, 2016)¹⁰, a pesar de que a nivel de Occidente se introduce este término con bastante

⁹ En España, se ha hecho uso del concepto cómic o historieta de forma indistinta, a nivel general. Sin embargo, algunos autores consideran que los conceptos historietas y tebeo han tenido una carga peyorativa. El concepto tebeo, por su parte, sí ha tenido asociado de forma general, un público infantil o juvenil. (González Fernández, 2016).

¹⁰ Eso no quiere decir que no se utilizara hasta entonces. De hecho entre las décadas de los sesenta y setenta era un concepto relativamente frecuente en algunas publicaciones dirigidas al público adulto, tal y como ha estudiado Antoni Guiral (2014).

anterioridad, habiendo quien lo remonta a 1978 con la publicación de “Contrato con Dios” de Will Eisner, para consolidarse en 1991 con la publicación de Maus de Art Spiegelmann.

Maltly (2018) en su intento de recopilar la producción de este género sobre la GCE, mantiene el concepto de historietas, diferenciando entre historias cortas e historias largas a lo largo de todo su corpus.

Nosotras venimos haciendo uso del término cómic en este trabajo al entender que hasta el momento es la propuesta más amplia para abordar nuestro objeto de estudio, ya que se centra en el desarrollo del mismo sobre la GCE y su uso en la didáctica de la Historia.

3.2 Uso didáctico del cómic para la asignatura de Historia.

El uso didáctico del cómic se ha aplicado a diversas disciplinas, desde el aprendizaje de idiomas, donde está teniendo un desarrollo cada vez mayor en los últimos años (González Fernández, 2016); hasta la enseñanza de la lectoescritura (Bowkett y Hitchman, 2016), la enseñanza de la cultura visual y plástica (Resano, 2018), o la Historia, entre otras disciplinas; siendo ésta última, donde centraremos nuestro interés e investigación.

Del uso del cómic en las aulas, se han destacado numerosos elementos. De un lado, se destaca la importancia sobre los efectos en la motivación y el interés del alumnado (Baur, 1978; Lancaster, 1994; Decker y Castro, 2012), así como el compromiso del mismo con la materia y las actividades que realiza (Cromer y Clark, 2007, p. 578; Bickford III, 2010, p. 52, Neuhaus, 2012, p.16)

De otro lado, el formato multimodal del cómic, al incluir texto e imágenes, permite fortalecer el aprendizaje, no sólo fomentando una mejor retención de lo aprendido (King, 2012, p.213), sino también desarrollando destrezas imaginativas y creativas ante la necesidad de establecer relaciones entre viñetas (Baur, 1978; Clark, 2013; Boerman-Cornell, 2015; y Mathews, 2015). Ello contribuye a desarrollar un aprendizaje significativo (Ausubel, 1963), a su vez tiene en cuenta la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983), a la hora de implementar el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula, pues el alumnado tiene la posibilidad de acceder al conocimiento desde diferentes formatos.

También se destacan los efectos sobre el desarrollo de la expresión oral y escrita del alumnado (Pallarés, 2018), el enriquecimiento de las posibilidades comunicativas del mismo (King, 2012, p.190), junto con el fomento y comprensión de la lectura (Baur, 1978; Bowkett y Hitchman, 2016).

Si nos centramos en **el uso didáctico del cómic referido a la Historia**, evidenciamos que éste es un recurso con enormes potencialidades para trabajar los conceptos históricos de segundo orden.

Entendemos por conceptos de segundo orden, aquellos que son utilizados por los propios historiadores para poner en marcha su disciplina y los cuáles proporcionan las herramientas y habilidades propias del pensamiento histórico (Peck y Seixas, 2008).

Son numerosos los autores que destacan el uso didáctico del cómic para la construcción del pensamiento histórico. Saitua (2018, p.184) recoge los siguientes, en el ámbito internacional: "Cromer y Clark, 2007; Neuhaus, 2012; Ricketts, 2013; Borman- Cornell, 2015; Mathews, 2015; Grunzke; 2017". En España podemos citar al propio Saitua (2018), a Rivero (2018); o a Vallespín e Ibars (2018), entre otros.

Saitua (2018) señala que el uso del cómic puede servir para acercarnos a una realidad histórica determinada, a través del argumento del mismo; o utilizarse como una fuente histórica del momento en que fue creado, como producto cultural de ese contexto histórico (p.193).

En palabras de Altarriba (2018): "El cómic da cuenta de la realidad con especial significancia. [...] Bello como realización gráfica, útil como documento histórico" (p.19).

Es decir, el cómic puede utilizarse en el aula como una fuente histórica, promoviendo el desarrollo del pensamiento histórico a través de su análisis y contextualización.

Este elemento, el cómic como fuente histórica, será el aspecto que más nos interese del mismo, pues como veremos, en el caso del cómic de la GCE, no sólo tendremos un documento que nos habla sobre este acontecimiento sino que, a la vez, constituye una fuente histórica de la sociedad en la que se crea, y cómo esa sociedad y ese tiempo histórico narra la GCE.

De esta forma se promueve el desarrollo del pensamiento histórico del alumnado que deberá abordar el análisis y la interpretación del cómic, desarrollando distintas tareas relacionadas con el quehacer del historiador como "identificar, contextualizar y corroborar" (Saitua, 2018).

Además, del contacto con la disciplina histórica, la introducción del cómic en el aula, nos permite realizar ejercicios relacionados con conceptos de segundo orden como la empatía histórica (King, 2012; Bowkett y Hitchman, 2016; p.193; Becerra y Jorge, 2014; Pallarés Jiménez, 2018, p. 293; Rivero, 2018, p.319; Vallespín e Ibars, 2018, p. 334), debido a las características propias del género. Nos referimos a su formato multimodal, previamente mencionado, el cual fomenta el aprendizaje visual y la relación entre el lector y los personajes.

Otros autores destacan la posibilidad de trabajar el pensamiento crítico y el tratamiento de ciertos valores democráticos asociados a los currículos de ciudadanía, por las propias características del género (Saitua, 2018).

Este elemento es de especial relevancia al situarnos en los últimos cursos de la enseñanza obligatoria y en el curso final de la etapa de Bachillerato, y al tratar un tema

como la GCE, que como ya hemos indicado, sigue requiriendo de un acercamiento crítico y desde valores democráticos dentro de las aulas españolas.

Dentro de la diversidad de objetivos y metodologías que el docente puede implementar, debemos reconocer ciertas consideraciones comunes que distintos autores mencionan a la hora de introducir el cómic en la clase de Historia.

Bowkett y Hitchman (2016) señalan como, actualmente, el cómic no es un elemento inevitable en la infancia, así en concordancia con este elemento, distintos autores hacen referencias a la necesidad de realizar actividades previas a la lectura. Blay (2015) habla directamente de “entrenar la lectura de imágenes” (p.10), Saitua (2018) hace referencia a la necesidad de introducir a los alumnos en el cómic histórico (p.195), mientras Vallespín e Ibars (2018) introducen actividades de inicio o motivación (p.334).

Clark (2013), Boerman- Cornell (2015) o Mathews (2015) abordan la necesidad de trabajar contenidos conceptuales previos al introducir el cómic en el aula (Saitua, 2018, p.211).

La necesidad de una buena selección de los cómics con los que trabajar por parte del docente, aparece de forma explícita o implícita en el conjunto de la bibliografía utilizada. Este elemento bien se señala directamente (Becerra y Jorge, 2014; Resano, 2018), o bien, las obras elegidas van acompañadas de profundas justificaciones (Saitua, 2018; Vallespín e Ibars, 2018).

La bibliografía también recoge como a pesar de la potencialidad didáctica de este género en sí mismo, el papel del docente sigue siendo fundamental (Baur, 1978; Decker y Castro, 2012; King, 2012; Blay, 2015; o Saitua, 2018).

Se insiste en que el docente tiene un papel clave para lograr avances en el desarrollo del pensamiento histórico del alumnado. Para ello, el docente deberá ejercer de guía del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, y contribuir a la construcción del andamiaje donde el alumno irá incorporando sus nuevos aprendizajes. Igualmente, el papel del docente debe garantizar que se trasciende la dimensión motivadora o lúdica de la inclusión del cómic en el aula (Rivero, p.320).

Otros autores como Resano (2018, p.310), recogen la importancia del docente de tener los conocimientos previos necesarios antes de la implementación didáctica sino se quiere despojar al cómic de su dimensión artística y no únicamente didáctica.

En esta línea, autores como Efland (2002), consideran que la enseñanza a través del arte contribuiría “a la comprensión del paisaje social y cultural en el que vive cada individuo” (p.171).

Sin embargo, aunque la bibliografía recoge y reconoce el elemento artístico del género, no encontramos referencias sobre el trabajo de este elemento al interior del aula, más allá de la propuesta de realizar un cómic por parte del alumnado de Hitchman (2016, p.192), con el objetivo de trabajar la creatividad.

Las referencias a la cultura visual y digital del alumnado actual sí que aparecen en distintos autores a modo de contextualización (Blay, 2015; Bowkett y Hitchman, 2016). Aun así, y aunque tal como señala Pelegrín (2018, p.301), la utilidad didáctica del cómic no ha dejado de aumentar, todavía muchos autores insisten en que el uso del cómic en el aula no deja de ser un elemento complementario (Neuhaus, 2012; Becerra y Jorge, 2014; Mathews, 2015; Bowkett y Hitchman, 2016); incluso alguno insiste en que en ningún momento pretende sustituir al libro de texto (Blay, 2015).

En cualquier caso, la llegada y utilización del cómic a las aulas de Historia es un acontecimiento en alza, y, como veremos a continuación absolutamente acorde a la legislación actual.

3.3 Uso del cómic sobre la GCE para la asignatura de Historia en ESO y Bachillerato de acuerdo a la legislación.

Como hemos visto, las potencialidades didácticas del cómic son múltiples y diversas, entre las que destacamos, en el caso de los cómic de la GCE en el aula de Historia, su aporte al desarrollo del pensamiento histórico y al trabajo de la empatía histórica; así como su contribución al desarrollo del pensamiento crítico y la formación en valores democráticos.

Tal y como hemos mencionado, el número de cómics que abordan este acontecimiento no ha dejado de crecer en las últimas décadas (Matly, 2018), aunque no existe todavía un análisis educativo en profundidad que analice el potencial y las posibilidades del cómic sobre la GCE al interior del aula de Historia (Saitua, 2018, p.185-186). No obstante, las referencias a esta combinación, así como la sugerencia de títulos concretos para estas etapas educativas son múltiples (Becerra y Jorge, 2014; Blay, 2015; Altarriba, 2018; Vallespín e Ibars, 2018).

De entre todos los trabajos destacan el de Feliu y Hernández (2013) y el de Saitua (2018). El primero sobresale por su intento de síntesis de una didáctica de la GCE, donde aparecería el cómic (p.133), aunque la propuesta que ofrece, podemos considerar que está, hasta cierto punto, obsoleta, en relación con estudios posteriores, ya que no alcanza a considerar la especificidad de este género y acaba anclándose al análisis de la ilustración en exclusiva. El trabajo de Saitua (2018), destaca por su análisis y recorrido histórico sobre la cuestión, siendo hasta el momento el más completo. No obstante, es una línea que está investigándose y profundizándose actualmente¹¹.

Si atendemos a la propia legislación estatal y aragonesa para la asignatura de Geografía e Historia en la ESO, y la asignatura de Historia de España en Bachillerato¹², la introducción del cómic al aula de Historia para trabajar la GCE es una herramienta

¹¹ Actualmente, la profesora Carmen García Navarro está desarrollando una tesis con esta temática. Se puede consultar esta entrevista: <https://www.mundiarario.com/articulo/cultura/comic-es-medio-estetico-estudio-memoria-historica/20190302230753147383.html>

¹²Elegimos los currículos de estas etapas por ser donde se imparte la GCE (4º de la ESO y 2º Bachillerato, respectivamente).

totalmente adecuada.

En la propia introducción del currículo para la ESO en Aragón (Orden ECD/489/2016/ de 26 de mayo) se hace referencia a la introducción de forma paulatina de herramientas de conocimiento y análisis histórico (p.1), así como el tratamiento de manifestaciones artísticas del pasado “tanto en sus elementos constitutivos como en cuanto es un producto social y fuente para el estudio del pasado” (p.2).

Este elemento es absolutamente coincidente con el análisis que hemos hecho más arriba sobre el uso del cómic como fuente histórica y como producto cultural y artístico de la sociedad en la que se produce.

Además, la introducción del currículo hace especial hincapié en la formación de la “memoria democrática y el juicio crítico sobre las formas antidemocráticas e injustas con las que se intentaron resolver algunos conflictos” (p.2); igualmente hace referencia a la formación en valores democráticos (p.2).

De nuevo, elementos coincidentes con el aporte que pueden llegar a suponer la inclusión del cómic sobre la GCE al aula, en tanto que estos contribuyen al desarrollo de la empatía histórica y la formación en valores humanos, aportando también al desarrollo de la conciencia crítica y analítica en el alumnado.

En el caso de Aragón para la etapa de Bachillerato (Orden ECD/494/2016/ de 26 de mayo), igualmente encontramos referencias en consonancia con las anteriores. Además, en esta etapa, se insiste en la importancia del desarrollo del pensamiento histórico del alumnado, elemento al que un uso adecuado del cómic en el aula de Historia contribuiría enormemente, cómo ya hemos señalado más arriba.

En el caso del currículo para la asignatura de Historia de España en segundo de bachillerato se insiste en “familiarizar al discente con el método histórico (...), adquirir una actitud crítica hacia las fuentes (...), y adoptar una actitud responsable y solidaria con la defensa de la libertad, los derechos humanos, los valores y la memoria democrática” (p. 1). Elementos mencionados en el punto anterior, a la hora de introducir el cómic al aula de Historia.

En cuanto a la contribución al desarrollo de las Competencias Claves, igualmente observamos como la competencia en comunicación lingüística (CCL), la competencia de aprender a aprender (CAA), la competencia social y cívica (CSC) y la competencia en conciencia y expresiones culturales (CCEC), serían totalmente abordadas con la inclusión del cómic sobre la GCE al aula de Historia. De otro lado, la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT), la competencia digital (CD) y la competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (CIEE), si bien, no se abordan directamente, podrían trabajarse a partir del diseño de determinadas actividades.

En cualquier caso, en relación a los contenidos que abordan la GCE en el currículo de Aragón solo se exige el desarrollo la CCL y CSC, en el caso de 4º de la ESO, y las

CCL, CAA, CSC y CD, para 2º de Bachillerato.

A nivel de Objetivos podemos considerar que en el caso del currículo de la ESO (Orden ECD/489/2016 de 26 de mayo, Currículo Geografía e Historia, p.4-5), se trabajarían los Objetivos 1, 2, 7, 11 y 12. Mientras que los objetivos 5, 6, 8 y 10 podrían trabajarse indirectamente o a partir del diseño de determinadas actividades. En el caso de la asignatura de Historia de España en 2º de Bachillerato podemos considerar que se trabajan todos los objetivos (Orden ECD/494/2016 de 26 de mayo, Currículo Historia de España, p.4-5/ p.2-3) que propone el currículo, a excepción de los Objetivos 3 y 6, referidos al ámbito autonómico e internacional respectivamente. Sin embargo, a través de una buena selección de los cómics a introducir en el aula, ambos objetivos quedarían cubiertos.

De hecho, dentro del propio género del cómic de la GCE hay numerosos ejemplos referidos al plano internacional, así como otros producidos desde el extranjero. Igualmente, hay numerosos ejemplos con referencias al marco geográfico aragonés, entre los que podemos destacar *Breve Historia de Aragón* de José Antonio Parrilla; la trilogía del Doctor Uriel de Sento o *El arte de volar* y *El Ala Rota* de Altarriba.

A nivel metodológico, la legislación tanto estatal como autonómica, hace referencia a orientaciones metodológicas, es decir, existen unas consideraciones generales pero siempre desde un carácter abierto y orientativo. En cualquier caso, dichas orientaciones son totalmente compatibles con la introducción del cómic en el aula.

En el caso de la ESO se insiste en el *saber hacer*, el trabajo con fuentes, el papel guía del profesor, el papel protagónico del alumnado, así como la necesidad de fomentar la lectura y los valores cívicos y democráticos. En el caso de la asignatura de Historia de España para segundo de bachillerato, además de los anteriores, se menciona la necesidad de promover aprendizajes activos y favorecer la creatividad, así como se menciona la necesidad de atender la diversidad y considerar las inteligencias múltiples a nivel metodológico. Todos estos elementos han sido considerados y analizados desde la didáctica del cómic, por lo que se afirma el potencial metodológico del uso del cómic y su adecuación a las consideraciones legislativas y metodológicas actuales.

Por último, si atendemos a la parte dispositiva de la legislación para ESO y Bachillerato, a través de la introducción del cómic de la GCE en el aula estaríamos implementando los principios metodológicos b, c, d, e y f (p.12-13/ p.14), para ambas etapas, de forma directa, a la vez que podríamos desarrollar otros a través del diseño curricular. Por último, también estaríamos contribuyendo al desarrollo de los elementos transversales 1 y 2, en el caso de la ESO (p.11) y al elemento transversal 1 (p.13), en el caso de Bachillerato.

A nivel de instituciones europeas, el propio Consejo y Parlamento Europeo introducen entre las ocho competencias básicas para los ciudadanos de la sociedad del conocimiento, la competencia social y ciudadana en el ámbito educativo, a la vez que se promueve desde su propia normativa la promoción de la equidad, la cohesión social y la

ciudadanía a través de la educación (Vassiliou, 2012), elementos de nuevo coincidentes con las potencialidades del cómic al interior del aula de Historia

4. Conclusiones.

El tratamiento didáctico de la GCE en las aulas de ESO y Bachillerato sigue siendo un tema conflictivo en la sociedad actual y así queda reflejado en la evolución que dicho acontecimiento ha tenido dentro del currículo y los libros de textos. Igualmente se observa como ambos elementos han sido en ocasiones transmisores de mitos propios de la historiografía franquista, así como cómplices de una mirada ahistoricista y descontextualizada del conflicto, elemento que también se ha trasladado a la producción narrativa del acontecimiento y a una parte del género del cómic, a pesar de los avances que la investigación histórica iba desarrollando en su campo. Con esto, observamos la existencia de distintos ritmos y cierta desconexión entre el mundo de la investigación académica y la práctica de la didáctica de la Historia en las aulas.

De otro lado, observamos como la didáctica sobre la GCE ha ido evolucionando progresivamente, centrándose una buena parte de las propuestas actuales en el estudio y aprendizaje a través de fuentes y evidencias históricas, donde predominan los trabajos relacionados con la arqueología del conflicto, el patrimonio, así como aquellas que abordan el conflicto desde la memoria y la represión.

La bibliografía nos traduce que esta situación actual está más relacionada con los cambios que están desarrollándose en la didáctica de la Historia, donde el acercamiento del alumnado con el ejercicio del historiador y el desarrollo del pensamiento histórico ocupa un lugar central, que con una reflexión ideológica sobre el tratamiento del conflicto en la sociedad actual.

Ante esta situación, observamos como el cómic sobre la GCE tiene un potencial didáctico enorme a la hora de acercar al alumnado a la disciplina histórica. La bibliografía destaca sus potencialidades como fuente histórica, como elemento con el que trabajar la empatía histórica; así como su contribución al desarrollo de un pensamiento crítico y la conciencia ciudadana; a la vez que se reconocen las virtudes de su formato sobre la motivación del alumnado y el poder de su componente artístico, aunque este elemento es el menos desarrollado entre los autores. Aún prevalece cierto conservadurismo, en tanto que la bibliografía sigue haciendo mucho hincapié en que el cómic no deja de ser un elemento complementario en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y encontramos enormes dificultades a la hora de encontrar conclusiones o resultados concretos de las experiencias didácticas y metodológicas que se proponen. De nuevo, la distancia entre el mundo académico y la práctica docente se hace eco.

Aún con todo, y tras un análisis exhaustivo de la legislación actual para la Comunidad de Aragón, el uso del cómic sobre la GCE para la asignatura de Historia en 4º de la ESO y 2º de Bachillerato, es un elemento totalmente acorde al currículo.

Por último, debemos indicar como el acercamiento a los propios cómics sobre el conflicto, nos traducen un número considerable de obras, que nos muestran no sólo algunas facetas de la GCE sino también cómo la mirada a dicho acontecimiento ha ido cambiando según las sociedades donde se han desarrollado las viñetas, elemento que puede llegar a ser altamente enriquecedor en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado actual en las etapas educativas a las que hacemos referencia.

En definitiva, el potencial didáctico del cómic sobre la GCE para el aula de Historia parece incuestionable. Sin embargo, seguimos necesitando de un dialogo entre teoría y práctica que haga posible el avance en los estudios didácticos y en el desarrollo de la praxis docente actual, que debido a la falta de medidas desde las instituciones correspondientes, estos elementos siguen quedando en la voluntad o vocación de investigadores y profesores, lo que dificulta no sólo la posibilidad de obtener resultados concretos sino la propia implementación de estas propuestas innovadoras.

5. Bibliografía.

Historia y Literatura:

Becerra D. (2015). *La Guerra Civil como moda literaria*. Madrid: Clave Intelectual.

Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la Historia y otros fragmentos*. Mexico DF: Ítaca.

Casanova, J. (2014). *República y guerra civil: Vol. 8*. Barcelona: Editorial Crítica.

Fontana Lázaro, J. (2002). ¿Qué historia enseñar? *Pasajes: Revista de pensamiento contemporáneo*, (9), 5-16.

Fortes, J. A. (2010). *Intelectuales de consumo: Literatura y Cultura de Estado en España (1982- 2009)*. Córdoba: Almuzara.

Southworth, H. R. (2008). *El mito de la cruz de Franco*. Barcelona: DeBolsillo.

Viñas, A. (2006). *La Soledad de la República*. Barcelona: Crítica.

Didáctica General y Didáctica Guerra civil:

Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Oxford, England: Grune & Stratton.

Bell Martínez, J. C., & Colomer Rubio, J. C. (2017). Guerra Civil y franquismo en los libros de texto actuales de Educación Primaria: Análisis de contenido y orientación didáctica en el marco de la LOMCE. *Cabás*, (17), 1-17.

Cuesta Fernández, R. (1997) *Sociogenesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares – Corredor.

Feliu Torruella, M. & Hernández Cardona, F. X. (2013). *Didáctica de la Guerra Civil española*. España: Graó.

Fuentes Moreno, C. (2004). Concepciones de los alumnos sobre la historia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (3), 75-83.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

González Delgado, M. (2015). «Tiempo de Turbulencias»: La compleja representación de la Guerra Civil española en los libros de texto de Ciencias Sociales (1970-1990). *Espacio, Tiempo y Educación*, 2 (1), 163-185.

Korostelina, K. Y Lässig, S. (Eds.). (2013). *History education and post-conflict reconciliation: Reconsidering joint textbook projects*. Nueva York: Routledge.

- Lee, P. J. y Shemilt, D. (2007) New alchemy or fatal attraction? History and citizenship. *Teaching History*, 129, 18.
- Lipman, M. y Sharp, A. M. (2002) *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre. Orig: Temple University Press 1980.
- Mathews, S. A. (2015). Using Howard Zinn's A People's History of American Empire to Develop a Critical Stance: Possibilities and Pitfalls. *The History Teacher*, 48 (2), 225-244.
- Pagés, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. En *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional*. En Medellín, Colombia. Universidad de Antioquia, Libro 2, 140-154.
- Prats, J., & Valls, R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: Estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (25), 17-35.
- Peck, C. y Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical thinking: first steps. *Journal of Education*, 31, (4), 1015-1038.
- Valls Montés, R., & López Facal, R. (2011). ¿Un nuevo paradigma para la enseñanza de la Historia? Los problemas reales y las polémicas interesadas al respecto en España y en el contexto del mundo Occidental. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (10), 75-85.
- Vassiliou, A. (2012). Prologo. In Comisión Europea (Ed.), *La educación para la ciudadanía en Europa*. Bruselas: Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, Eurydice.

Didáctica y Cómic:

- Altarriba, O. A. (2018). Cincuenta años críticos. En Gracia, L. J. Y Asión, S. A. (coords.) *Nuevas visiones sobre el cómic: un enfoque interdisciplinar* (pp. 17-25). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Baur, E. K. (1978). *La historieta como experiencia didáctica*. México: Nueva Imagen.
- Becerra Romero, D. & Jorge Godoy, S. (2014). Un acercamiento didáctico a la primera mitad del s. XX a través de los cómics. *Espacio, tiempo y forma. Serie V, Historia Contemporánea*, (26), 15- 40.
- Bickford III, J. H. (2010). Uncomplicated Technologies and Erstwhile Aids: How PowerPoint, the Internet, and Political Cartoons Can Elicit Engagement and Challenge Thinking in New Ways. *The History Teacher*, 44 (1), 51- 66.
- Blay Martí, J. M. (2015). *Dibujando la historia*. El cómic como recurso didáctico en la

clase de historia. *Supervisión* 21, (36), 1-14.

Boerman-Cornell, W. (2015). Using Historical Graphic Novels in High School History Classes: Potential for Contextualization, Sourcing, and Corroborating. *The History Teacher*, 48 (2), 209-224.

Bowkett S. & Hitchman T. (2016). *La utilización del cómic para mejorar la expresión oral, la lectura y la escritura*. Madrid: Ediciones Morata.

Clark, J. S. (2013). Encounters with Historical Agency: The Value of Nonfiction Graphic Novels in the Classroom. *The History Teacher*, 46 (4), 489-508.

Crippa, F. (2017). La narrativa gráfica contemporánea y la memoria de la Guerra Civil española. *EGM*, 20, 18-26.

Cromer, M. & Clark, P. (2007). Getting Graphic with the Past: Graphic Novels and the Teaching of History. *Theory and Research in Social Education*, 35 (4), 574-591.

Decker, A. C. & Castro, M. (2012). Teaching History with Comic Books: A Case Study of Violence, War, and the Graphic Novel. *The History Teacher*, 45 (2), 169-187.

Eco, U. (1995). *Apocalípticos e integrados*. Tusquets editores. Barcelona.

Enfland, A. D. (2002). *Art and Cognition. Integrating the visual arts in the curriculum*. New York y London: Teachers College Press.

González Fernández, J. J. (2016). *La Guerra Civil Española a través de la novela gráfica: un acercamiento para el aula de ELE* (Memoria de máster). Universidad de Oviedo, Oviedo, Asturias.

Grunzke, A. (2017). Using Multimodal Literacy to Teach Gender History through Comic Books, or, How “The Wonder Women of History” Became “Marriage à La Mode”. En Janak, E. y Sourdot, L. A. (Eds.), *Educating Through Popular Culture: You’re Not Cool Just Because You Teach with Comics* (243-264). Londres: Lexington.

Guiral, A. (2014). Introducción a “la otra” novela gráfica para adultos. En Becerra Romero D. (Ed.) *Historia y Cómic* (pp. 183-226). *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V Historia Contemporánea*, (26). Madrid: UNED.

King, A. E. (2012). Cartooning History: Canada’s Stories in Graphic Novels. *The History Teacher*, 45 (2), 189-219.

Lancaster, J. (1994). The Public Private Scholarly Teaching Historian. *The Journal of American History*, 81 (3), 1055-1063.

Maltly, M. (2018). *El cómic sobre la guerra civil*. Catedra, Barcelona.

- McCloud, S. (1993). *Understanding comic. The invisible art*. Kitchen Sink Press. Nueva York.
- Neuhaus, J. (2012). How Wonder Woman Helped My Students “Join the Conversation”: Comic Books as Teaching Tools in a History Methodology Course. En M. Pustz (Ed.), *Comic Books and American Cultural History: An Anthology* (11-25). Nueva York: Continuum.
- Pallarés, J. M. A. (2018). El vikingo Olaf el terrible, de Dik Browne: otro cómic como recurso didáctico en la asignatura de ciencias sociales de Educación Secundaria. En Gracia, L. J. Y Asión, S. A. (coords.) *Nuevas visiones sobre el cómic: un enfoque interdisciplinar* (pp.293-301). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Pelegrín, C. J. (2018). Otra Segunda Guerra Mundial: cómic, ucronía y didáctica de la Historia. En Gracia, L. J. Y Asión, S. A. (coords.) *Nuevas visiones sobre el cómic: un enfoque interdisciplinar* (pp.301-309). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Resano López, J.C. (2018). Cómic y futuros educadores: una reflexión personal como docente universitario. En Gracia, L. J. Y Asión, S. A. (coords.) *Nuevas visiones sobre el cómic: un enfoque interdisciplinar* (pp.309-315). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Ricketts, J. R. (2013). Manga, the Atomic Bomb and the Challenges of Teaching Historical Atrocity: Keiji Nakazawa’s *Barefoot Gen*. En Syma, C. K. y Weiner, R. G. (Eds.), *Graphic Novels and Comics in the Classroom: Essays on the Educational Power of Sequential Art* (174-183). Jefferson: McFarland.
- Rivero Gracia, P. (2018). Potencialidad didáctica del manga *Cleopatra* de Machiko Satonaka. En Gracia, L. J. Y Asión, S. A. (coords.) *Nuevas visiones sobre el cómic: un enfoque interdisciplinar* (pp.315-323). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Saitua, I. (2018). *Tristísima ceniza*: Una propuesta de intervención para enseñar la Guerra Civil en el País Vasco con la novela gráfica. *Clío: History and History Teaching*, (44), 182- 209.
- Vallespín, N. E. e Ibars, R. (2018). *Viajeros y aventureros*, un proyecto didáctico para el aprendizaje de la Historia a través del cómic. En Gracia, L. J. Y Asión, S. A. (coords.) *Nuevas visiones sobre el cómic: un enfoque interdisciplinar* (pp. 333-345). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.